



Mafalda Sofia
Salvador Cortinhal

190140002

**As atividades lúdicas e os seus
contributos para as aprendizagens no
1ºCiclo do Ensino Básico**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino
Básico

ORIENTADOR

Professor Jorge Pinto

Setembro 2021

Índice

.....	1
Índice de Figuras	4
Índice de Tabelas.....	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Introdução.....	8
1. Quadro teórico de referência	10
1.1. A atividade lúdica – Teorias sobre: o brincar, a brincadeira e o jogo.....	10
1.2. Significado do jogo e as suas características	11
1.3. Teorias sobre o jogo.....	14
1.3.1. O jogo na perspectiva de Jean Piaget.....	14
1.3.2. O jogo na perspectiva de Vygotsky	15
1.3.3. O jogo na perspectiva de Henri Wallon.....	16
1.4. O jogo na Educação.....	17
1.5. Potencialidades do jogo	19
1.6. O papel do professor perante o jogo	21
2. Metodologia.....	23
2.1. Método de estudo	24
2.2. Técnicas de recolha de dados	25
2.2.1. Observação participante.....	25
2.2.2. Entrevistas	26
2.2.3. Análise documental	27
2.3. Processos de análise de dados	28
2.4. Procedimentos de intervenção.....	30
3. O contexto e os seus participantes	31

3.1.	O contexto	31
3.2.	A sala de aula	32
3.3.	A turma	33
4.	<i>Análise e discussão dos resultados</i>	34
4.1.	Abordagem do estudo aos alunos	34
4.2.	Apresentação das atividades de jogo implementadas	35
4.2.1.	Especificidades das atividades	36
4.2.1.1.	Área Curricular: Português	36
4.2.1.2.	Área Curricular: Matemática	47
4.2.1.3.	Área Curricular: Estudo do Meio	59
5.	<i>Considerações finais</i>	68
	<i>Referências</i>	71
	<i>Apêndices</i>	77

Índice de Figuras

Figura 1: Calendarização das atividades.....	30
Figura 2: Atividades selecionadas, distribuídas pelas áreas curriculares	35
Figura 3: Cartões utilizados na atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos	37
Figura 4: Concretização da atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos ..	41
Figura 5: Concretização da atividade Gramática.....	46
Figura 6: Cartão do Bingo da Numeração Romana.....	47
Figura 7: Fichas do Bingo da Numeração Romana.....	48
Figura 8: Concretização da atividade Bingo da Numeração Romana	52
Figura 9: Mapas utilizados no Circuito da matemática	54
Figura 10: Concretização da atividade Circuito da matemática	58
Figura 11: Folha utilizada na atividade Stop dos animais	59
Figura 12: Concretização da atividade Sistemas do corpo humano	67

Índice de Tabelas

Tabela 1: Adesão dos alunos à atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos	38
Tabela 2: Particularidades da atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos.....	39
Tabela 3: Adesão dos alunos à atividade Gramática	43
Tabela 4: Particularidades da atividade Gramática.....	44
Tabela 5: Adesão dos alunos à atividade Bingo da Numeração Romana.....	49
Tabela 6: Particularidades da atividade Bingo da numeração romana	50
Tabela 7: Adesão dos alunos à atividade Circuito da matemática.....	55
Tabela 8: Particularidades da atividade Circuito da matemática.....	56
Tabela 9: Adesão dos alunos à atividade Stop dos Animais.....	61
Tabela 10: Particularidades da atividade Stop dos animais.....	62
Tabela 11: Adesão dos alunos à atividade Os Sistemas do corpo humano	65
Tabela 12: Particularidades da atividade Sistemas do corpo humano	66

Agradecimentos

Este relatório de investigação significa muito mais do que apenas o finalizar desta etapa académica, retrata a superação de todos os obstáculos que se cruzaram ao longo deste meu percurso.

Isto tudo não seria possível sem os meus dois grandes pilares, os meus pais, a quem agradeço imenso por toda a força que me deram no decorrer de todo o meu percurso académico, bem como ao longo de toda a minha vida. São os melhores do mundo.

Agradeço à minha irmã, cunhado e sobrinhos que, com as suas loucuras e brincadeiras, me ajudaram a estabilizar nos momentos de maior desespero.

Ao meu namorado que está comigo desde o 2º ano de licenciatura e sem ele esta etapa não teria sido nada fácil de alcançar. A pessoa que mais carinho me deu, no decorrer dos momentos mais desafiadores.

À minha colega, parceira de estágio e de vida, Maria Inês Nunes, que esteve comigo desde o início e porque sem ela todo este processo não teria sido possível. Agradeço também à Adriana e Inês, que se mantiveram sempre do meu lado.

Às minhas amigas de longa data, Cátia e Inesinha, por acreditarem sempre em mim, até mesmo nos momentos em que eu duvidava de mim própria.

Ao meu orientador, Professor Jorge Pinto, por se ter revelado uma pessoa sempre disponível para me ajudar e por saber sempre a que palavras recorrer para me reconfortar e incentivar a fazer mais e melhor.

À professora cooperante Ilda Cunha, que me ajudou a evoluir enquanto pessoa e profissional e por quem fui tão bem acolhida.

A todas as crianças que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidas nesta investigação e que com o seu carinho me ajudaram a superar obstáculos, alcançar objetivos e efetivar aprendizagens.

Sem todos vocês esta jornada não teria sido a mesma coisa, por isso o meu muito obrigada. Obrigada por existirem e terem feito parte deste momento de aprendizagem, que tanto me marcou enquanto pessoa e também como profissional.

Resumo

O presente projeto de investigação procura compreender de que forma as atividades lúdicas podem contribuir para a aquisição das aprendizagens ao nível do 1ºCiclo do Ensino Básico. Estas atividades configuram ao que designamos por brincadeiras e jogos.

No seguimento deste objetivo formulei a seguinte questão, como base de orientação para o projeto a realizar: “De que forma as atividades lúdicas podem contribuir para a aquisição das aprendizagens ao nível do 1ºCiclo do Ensino Básico?”.

Na concretização deste projeto e por considerar ser o tipo de estudo mais adequado, recorri a uma abordagem de investigação sobre a prática. No que tange à recolha de dados utilizei a observação participante, a análise documental e realizei entrevistas semidiretivas. Relativamente aos processos de análise de dados, recorri a uma análise de conteúdos e aos seus métodos qualitativos.

Ao longo do relatório, serão analisadas as intervenções desenvolvidas no contexto, com base na fundamentação teórica recolhida.

Relativamente aos principais resultados desta investigação destaco o reconhecimento das atividades lúdicas, ou atividades de jogo, como uma importante e reveladora estratégia de ensino.

Palavras-Chave: Atividade lúdica; Jogo; Estratégias de ensino-aprendizagem.

Abstract

This research project seeks to understand how playful activities can contribute to the acquisition of learning at the 1st grade level. These activities are what we call play and games.

Following this objective, I formulated the following question as a guide for the project: "How can playful activities contribute to the acquisition of learning in the 1st cycle of basic education?"

In order to carry out this project, I used a research on practice approach as I considered it to be the most appropriate type of study. With regard to data collection, I used participant observation, document analysis and semi-directive interviews. Regarding data analysis processes, I used content analysis and its qualitative methods.

Throughout the report, the interventions developed in the context will be analyzed, based on the theoretical basis collected.

In relation to the main results of this research I highlight the recognition of playful activities, or game activities, as an important and revealing teaching strategy.

Key words: Playful activity; Game; Teaching-learning strategies.

Introdução

O relatório de investigação foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Assim, o relatório teve como principal objetivo compreender de que forma as atividades lúdicas podem contribuir para a aquisição das aprendizagens ao nível do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Foi no início do estágio em 1ºCEB, com uma turma do 1ºano de escolaridade, que surgiram algumas questões que acabaram por me conduzir à escolha deste tema. Nomeadamente no decorrer da observação das estratégias de ensino utilizadas pela professora cooperante, sendo estas de teor teórico, particularmente o recurso aos manuais escolares e a fichas, bem como de teor prático na realização de atividades com carácter lúdico, tal como a concretização de jogos. Porém, esta escolha deu-se sobretudo na observação no que diz respeito à resposta dos alunos às estratégias acima mencionadas, uma vez que esta se revelava diferente nestes dois casos, em termos de motivação e empenho na atividade, sendo que quando a aula era orientada num sentido mais lúdico e interativo, existia uma menor distração por parte dos alunos, bem como um maior envolvimento destes. Tal como Ponte (2002) recomenda, “as questões devem referir-se a problemas que preocupam o professor” (p.16).

Neste sentido, para não assumir uma metodologia de trabalho a que estavam habituados, onde se recorria sobretudo aos conhecimentos formalizados dos manuais escolares, procurei desenvolver uma outra que promovesse a participação mais ativa dos alunos. Assim, procurei implementar uma abordagem dos conteúdos através de atividades de jogo, permitindo-lhes adquirir novos conhecimentos de um modo bastante natural e com sentido, o que acabou por gerar um imenso interesse em aprender. Assim, esta metodologia de trabalho revelou-se bastante eficaz e eficiente, pois “os alunos ficam mais motivados e focados” (Stipek citado por Rosa & Mata, 2012, p.1173) nas suas aprendizagens.

A escolha do tema prendeu-se ainda com o facto de considerar a atividade lúdica como uma mais-valia na aprendizagem e motivação dos alunos, o que acaba por se refletir na aquisição de conhecimentos.

A temática em causa leva-nos à palavra que está na sua origem, o lúdico. De acordo com Sant’ana e Nascimento (2011), este conceito deriva da palavra latina “ludus”, com o sentido de jogo ou brincar.

Decorrente de pesquisas e leituras, posso afirmar que não existe um ponto de vista único no que diz respeito ao conceito de lúdico propriamente dito e à importância que lhe foi atribuída ao longo dos anos. De acordo com Pessanha (2001), citado por Fonseca (2012), não é fácil de o definir, mas sim fácil de o identificar. Também Christie & Johnsen (1983), citados por Constante e Vasconcelos (2010), realçam a riqueza e diversidade da atividade lúdica em que “uma definição única poderia limitá-la.”

No decurso destas pesquisas e tendo em conta a definição de “lúdico” defendida por Sant’ana e Nascimento (2011), surgiram vários conceitos, sendo estes: o brincar, a brincadeira, o brinquedo e o jogo. Dallabona & Mendes (2004, p.107), defendem que “é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.” Neste sentido, Alves (1987) afirma que:

O lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do aqui e do agora, não prepara para o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente. (p. 22)

Tendo em consideração algumas teorias defendidas por diversos autores e o tema principal, formulei algumas questões de investigação. Para além da questão principal – “Será que as atividades lúdicas contribuem para uma maior aprendizagem dos alunos?” – formulei ainda duas questões secundárias, sendo estas:

- Será que as atividades lúdicas proporcionam um maior envolvimento dos alunos nas tarefas escolares?
- Será que este tipo de atividades facilitam a compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos trabalhados nessas tarefas?

Com base neste pressuposto, acabei por desenvolver este trabalho de investigação, a partir do qual pude propor jogos potencialmente geradores de aprendizagens, estimulando o interesse e a motivação em aprender, o que, consequentemente, conduziu as crianças à aquisição de várias competências sociais e cognitivas.

1. Quadro teórico de referência

O presente capítulo está organizado em seis secções. Comecei por relacionar o conceito de atividade lúdica a outros conceitos como o brincar e o jogo; depois explicito o significado do jogo e as suas características; de seguida, fiz referência às teorias sobre o jogo, segundo Piaget (1990), Vygotsky (1989) e Wallon (1981); posteriormente, abordei o jogo na Educação; em seguida, informei-me das potencialidades do jogo; e, para finalizar, abordei o papel do professor perante o jogo.

1.1. A atividade lúdica – Teorias sobre: o brincar, a brincadeira e o jogo

Tendo em conta que o conceito de “atividade lúdica” nos conduz ao sentido de brincar, brincadeira ou jogo, torna-se fulcral definir cada uma destas palavras, recorrendo para isso ao Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

- Brincar: Entreter-se com alguma coisa infantil.
- Brincadeira: Ato de brincar; Divertimento.
- Jogo: Exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras, perdem.

Assim, segundo Dohme (2003), a atividade lúdica está interligada com os jogos pedagógicos individuais ou em grupo, às brincadeiras, aos jogos tradicionais e eletrónicos.

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (Dohme, 2003, p. 113).

Posto isto, uma vez que não existem definições concretas acerca deste conceito, passo a designar atividades lúdicas como atividades com propriedades de um jogo, que surgem com intencionalidades, existindo igualmente uma liberdade de escolha.

1.2. Significado do jogo e as suas características

O tradicional modelo de ensino, baseado essencialmente em aulas teóricas, é considerado como uma metodologia pouco motivadora para os alunos, uma vez esta que remete para um papel passivo de ouvintes desejavelmente atentos. Tendo em consideração o facto de a curiosidade da criança ser suficientemente grande, é necessário refletir sobre o que fazer com esta característica, relativamente às suas vivências num mundo repleto de curiosidades. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental, isto porque não se deve limitar a colocar a criança dentro de quatro paredes, mas sim a alargar os seus conhecimentos. Assim, surge a seguinte questão: será que este modelo tradicional de ensino é o mais apropriado e que contribui para melhores aprendizagens dos alunos?

Para tal, torna-se relevante encontrar estratégias de ensino que motivem a criança para a aprendizagem, que a ensinem a construir os seus próprios conhecimentos e a ajudem a estimular a sua curiosidade natural.

Nesta linha de ideias, atualmente a utilidade dos jogos na prática educativa é muito abordada. Eis então que emerge a seguinte questão: o que é um jogo? Alcançar uma ideia precisa sobre o significado de jogo não é simples. Por exemplo, se consultarmos o dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, são apresentados trinta e sete significados diferentes do vocábulo “jogo”, dos quais se destacam dois:

1. “Atividade recreativa, mais ou menos espontânea, que tem como única finalidade o prazer, o divertimento”;
2. “Atividade recreativa, com regras estabelecidas, em que se confrontam parceiros, tendo cada um como objetivo obter melhor resultado ou vencer”;

(Academia das Ciências de Lisboa, 2001, pp. 2189-2191)

Neste sentido, arrisco-me a afirmar que o jogo é um agir que, apesar de seguir regras, pode assumir ações diferentes relativamente ao objetivo. Para Macedo (2006), citado por Mota (2009):

O jogo é uma actividade delimitada porque permite a combinação do espaço e tempo; incerta porque não se tem a certeza do resultado; improdutiva porque não há intenção de gerar ganhos ou bens materiais; regulamentada, porque está sujeita às suas próprias regras; fictícia porque trabalha com o irreal. (pp. 20-21).

O jogo é ainda definido, por Chateau (1975), como um meio pelo qual o homem pode desenvolver plenamente as suas potencialidades. O jogo, para este autor, tem um papel primordial no desenvolvimento da criança, sendo por intermédio deste que a criança se desenvolve.

Contudo, muitos autores têm dificuldade em chegar a uma única definição acerca do que é o jogo, como Mota (2009) que refere que “a diversidade do conceito de jogo é tão grande que é difícil apresentar uma única definição que inclua todo o seu significado” (p. 19). De um modo geral, as pessoas classificam o jogo como uma mera diversão ou brincadeira, lazer, competição, passatempo, atividade individual ou em grupo, prêmios, entre outros. Todas estas ideias levam-nos a pensar que, quando se joga, o momento é intencionalmente assumido, podendo ser agradável, exercitando a criatividade e a imaginação dos intervenientes. Assim, associa-se, frequentemente, o jogo à brincadeira e, conseqüentemente, às atividades desenvolvidas sobretudo por crianças.

Ainda que alguns autores defendam definições, como foram anteriormente apresentadas, existem outros que defendem que o jogo é uma entidade sem definição, ou seja, não há como dizer tudo sobre ele sem que nada falte. (Paula, 1996) Conseqüentemente, a palavra “jogo” não tem uma só definição correta. A verdade é que o jogo procura satisfazer uma necessidade não material pois o ser que joga está à procura do prazer. Logo, para se definir “o ser” já é necessário um empenho significativo, definir “a busca do prazer não-material do ser” torna-se uma tarefa impossível. Por tudo isto, alguns grandes teóricos como Callois (1967), Henrot (1989), e Fromberg (1987) concentraram-se em estudar, apenas, as suas principais características.

No que diz respeito à existência de regras, estas não delimitam uma ação lúdica, pois a criança pode alterá-las ou ausentar-se, se assim o desejar, bem como adotar as suas próprias regras. Ou seja, existe uma liberdade de ação para os intervenientes. Kishimoto (1994) salienta que “A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante” (p. 4). Tal como Huizinga (1990) que evidencia o facto de que todos os tipos de jogos estão sujeitos a regras. Assim sendo, podemos dizer que não existem jogos sem regras. Por exemplo, a criança ao iniciar um processo de imitação de uma atividade de um adulto, ela está a cumprir e a determinar regras que constituem o jogo; da mesma forma que, a criança ao alimentar uma boneca com a ajuda de um biberão, nunca irá colocar o bico do biberão na cabeça ou mesmo na perna da boneca, pois existe uma regra implícita que rege como a boneca deve ser alimentada.

É importante que a criança tenha consciência do que são regras e que as discuta com os outros jogadores, uma vez que o jogo possui uma característica importante: as regras podem alterar-se, antes de iniciar a jogada ou de finalizar o jogo, desde que todos os jogadores concordem com tal mudança. Ou seja, é importante que a criança, ao participar num jogo, perceba e aja em conformidade com as regras, para que possa argumentar e discuti-las quando surgir algum inconveniente ou mesmo incumprimento das regras por parte dos restantes jogadores. É “na prática do jogo que se aprende a manipular e tirar partido das regras e técnicas específicas para alcançar possibilidades mais divertidas e desafiadoras” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 66).

Ainda acerca da definição de jogo, é importante realçar que neste projeto utilizei a palavra jogo como um recurso à efetivação de aprendizagens, sendo uma atividade com princípio, meio e fim, que beneficia de regras de cumprimento obrigatório e que envolve adversários, quer coletivamente, quer individualmente.

Este fator leva-nos à existência de vencedores e vencidos. Assim, será importante distinguir os alunos capazes de mobilizar conhecimentos e que conseguem superar os objetivos (vencedores) e os que sentem dificuldades nesta mobilização, não conseguindo atingir os objetivos (vencidos). Contudo, ressalve-se que a ação destes vencidos é para o professor, neste caso, um revelador da dificuldade a ser trabalhada, para que de uma próxima vez consigam superar o objetivo estabelecido.

1.3. Teorias sobre o jogo

1.3.1. O jogo na perspectiva de Jean Piaget

Para Jean Piaget o jogo é essencial na vida da criança. O autor define o jogo “como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (Kamii, 2003, pp. 26- 27).

Nesta perspectiva, Piaget (1990) considerou fulcral classificar os jogos em três categorias, de acordo com a evolução das estruturas mentais da criança.

A primeira categoria denomina-se por Jogos de Exercícios. Estes caracterizam-se por ser a repetição de um determinado movimento por prazer, apreciando os seus efeitos. A título de exemplo estes jogos podem ser: emitir sons, agitar as pernas e os braços, andar, correr, entre outros não menos importantes. Para Pessanha (2001) a criança alcança um sentido de competência e confiança “quando resolve, domina e controla as ações repetidamente” (p. 33). Piaget (1990) dividiu ainda os jogos de exercícios em duas categorias, sendo estas: sensório motores e jogos de pensamento.

A segunda categoria intitula-se de Jogos Simbólicos. Estes surgem entre os dois/três e cinco/seis anos de idade e acontecem quando a criança relembra e executa a representação do acontecimento. Neste período, a criança já entende que uma coisa pode representar outra qualquer, como por exemplo quando transforma um objeto noutra. É de salientar que neste tipo de jogo, não existem estruturas lúdicas para a representação.

A terceira e última categoria estabelecida por Piaget (1990) sucede-se entre os sete e os onze anos de idade e designa-se por Jogos de Regras. Conforme o próprio nome do jogo nos diz, a criança nesta fase só considera uma atividade interessante, se esta possuir regras. Piaget (1975) menciona que “A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a violação representa uma falha” (p. 148). Assim, o autor acredita que este tipo de jogo resulta de uma “organização coletiva de atividade lúdica com pendor de obrigação social” (Pessanha, 2001, p. 34). Deste modo, é possível constatar que a existência de regras estimula a criança, incentivando a sua concentração, tal como a regulação do seu comportamento no decorrer do jogo.

1.3.2. O jogo na perspectiva de Vygotsky

Na perspectiva de Vygotsky, só por volta dos três anos de idade é que uma criança começa a jogar, uma vez que antes desse período esta não consegue assimilar símbolos, para reproduzir o real através do imaginário. Assim, este autor considera que o jogo aparece no mundo ilusório e imaginário da criança, onde esta é um ser ativo, que cria e constrói, através das suas interações sociais. Deste modo, Vygotsky (1989) defende que o jogo contribui para o desenvolvimento da criança, onde as interações sociais dirigem a uma aprendizagem enriquecedora.

Vygotski defende que a palavra jogo deve ser entendida como brincadeira. Citado por Pacagnam (2013), Vygotsky (1982 e 1988) acredita que existem dois elementos fundamentais na brincadeira infantil, sendo estes: a situação imaginária e as regras. O autor defende que a criança ao recriar e/ou criar uma atividade lúdica, desempenha comportamentos e papéis dos adultos, o que faz com que a criança vivencie valores, atitudes e hábitos, porém não se encontra preparada para os reproduzir, procedendo então a atribuição de significados imaginários. Consequentemente, a criança confere um significado ao objeto consoante a percepção que tem do mesmo.

Para Vygotsky (2007 e 2014), o jogo possui duas características fundamentais, sendo estas: a situação imaginária e as regras. A primeira é refletida nos jogos de papéis com regras implícitas, enquanto na segunda os jogos apresentam regras explícitas.

1.3.3. O jogo na perspectiva de Henri Wallon

Henri Wallon (1981) defende que todas as atividades elaboradas pela criança são lúdicas. Wallon considera o jogo como uma atividade espontânea e livre, defendendo que todas as crianças devem brincar, pois “é por meio do corpo que elas estabelecem o primeiro contato com o meio exterior; onde as aquisições motoras levam a um desenvolvimento” (Baranita, 2012, p. 42).

Wallon (1981) classifica o jogo em quatro categorias distintas, sendo estas: Jogos funcionais, Jogo de ficção, Jogos de aquisição e Jogos de fabricação.

Os primeiros decorrem por volta dos sete meses de idade e surgem com a exploração do corpo, através dos sentidos, bem como de simples movimentos. Nesta faixa etária, a criança mexe os braços, bate na cabeça, mexe os pés, emite sons, entre outras atividades. Neste sentido, o autor considera que estes movimentos irão proporcionar, mais tarde, a aquisição de domínios, tal como o manusear objetos, a locomoção e a fala.

Os segundos jogos denominados por jogos de ficção acontecem sensivelmente aos dois anos de idade, quando a criança representa papéis do seu contexto social, tendo como ponto de partida a realidade que está ao seu redor. Este tipo de jogos apresenta uma característica fundamental que é a imaginação e o “faz de conta”. A título de exemplo, a criança realiza este tipo de jogo quando imita alguma pessoa que com ela interage.

Os jogos de aquisição manifestam-se quando existe a necessidade, por parte da criança, de compreender e conhecer o que a rodeia. Inicialmente, a criança estabelece uma atenta observação, o que lhe fornece a tomada de consciência dos gestos e das palavras. Exemplo disto é quando uma criança observa atentamente a sua mãe e vai tocando-lhe.

Por fim, os jogos de fabricação. Estes são vistos como um efeito dos jogos de ficção, uma vez que a criança cria/improvisa brinquedos, transformando assim objetos reais em imaginários. Nesta categoria de jogos, aproximadamente aos quatro anos de idade, a criança desenvolve os movimentos, bem como outros aspetos como a concentração, a autonomia e a paciência.

1.4. O jogo na Educação

Nos dias atuais, os alunos têm acesso a meios de comunicação muito diversificados, o que torna a escola, por vezes, bastante mais desmotivadora pela forma como os conteúdos são ensinados. Assim, o jogo pode ser considerado um meio educativo e uma forma de envolver os alunos na sua própria aprendizagem. Nesta perspetiva, não se deve considerar o jogo apenas como um divertimento ou um prazer, mas deve-se sim associá-lo a uma atividade com determinados objetivos a atingir. De acordo com diversos autores, como Ritzmann (2009), através do jogo, os alunos encontram uma forma de alcançar os objetivos traçados, de um modo motivador.

Neste pensamento, o jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa aos instrumentos tradicionais como manuais e fichas, para se melhorar o desempenho dos estudantes. Deste modo, o jogo não é o fim, mas o eixo de ação que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações.

Para recorrermos a um jogo em contexto de sala de aula, devemos ter consciência do que queremos explorar, assim como o modo como o vamos fazer. Logo, torna-se indispensável ponderar para quem iremos direccionar, tendo em conta a realidade onde vamos aplicar esse mesmo jogo.

Segundo Cunha (2001), o ato de jogar simplifica a construção do conhecimento de um modo natural e agradável, gerando assim o desenvolvimento da autonomia e, consequentemente, proporciona a socialização. Tal como refere Brenelli (2002), jogar envolve interesse e não imposição, existindo, por isso, um desejo de participação em algo desafiante, pois é o próprio jogador que se desafia.

Moreira e Oliveira (2004), citam Kamii, Krulic e Ridinick, para mencionar o facto de que a compreensão das regras e dos objetivos do jogo irá facilitar a aprendizagem do conteúdo abordado, proporcionando assim o desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que esta necessitará de compreender os objetivos e as regras do jogo para que, autonomamente, saiba como jogar e desenvolva estratégias para superar com sucesso os objetivos do jogo.

A utilização de jogos como estratégia de ensino/aprendizagem no desenvolvimento social e intelectual dos alunos baseia-se em distintas teorias mais direcionadas para crianças a frequentar a creche e o pré-escolar. Contudo, considero que estas podem ser aplicadas a toda a atividade de aprendizagem, bem como a todas as idades, pois beneficiam da interação, quer através da competição, bem como da cooperação.

De acordo com Reverbel, citado por Costa (2011), “é preciso lutar para que o jogo tenha seu lugar na educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola.” (p. 17) O jogo deve ser encarado como um possível caminho para as escolas atingirem a integração dos alunos de uma forma criativa e participativa. Neste ponto de vista, os alunos têm a possibilidade de realizar uma atividade significativa, ou seja, conseguem aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, atribuindo-lhe um sentido, tornando-a assim mais rica e permitindo que seja usada posteriormente, no momento de outras aprendizagens. Desta forma, os alunos irão lembrar mais facilmente o que aprenderam. Complementando esta ideia, Alves (2010) refere que o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico.” (p. 9)

Aizencang (2005) defende que a relação entre o jogo e o conhecimento emerge uma ampla sequência de ideias no que se refere à sua origem, função e ainda aos vínculos possíveis estabelecidos com os numerosos fenómenos cognitivos e sociais, tais como: a resolução de problemas, a aprendizagem da linguagem, o ensino escolar, a construção de papéis, entre outros. As análises destas relações, efetuadas pelo autor, revelam a contribuição do jogo para o desenvolvimento de diversas capacidades do sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem.

É de salientar ainda que os benefícios dos jogos não se limitam apenas ao conhecimento de conteúdos escolares, mas também ao perfil dos alunos. Ou seja, os jogos podem trabalhar aspetos importantes para o desenvolvimento dos alunos, tais como: valores e atitudes. Assim sendo, os jogos em contexto escolar podem e devem abordar conteúdos que cada docente considerar pertinente falar e trabalhar com os seus alunos, tendo em conta aspetos socioculturais, as características da escola e o meio envolvente.

1.5. Potencialidades do jogo

“Qualquer jogo utilizado pela escola é um recurso para a concretização das finalidades educativas e um elemento imprescindível ao desenvolvimento infantil.” (Kishimoto, 1994, p. 22)

Tendo em consideração os vários significados de jogo que encontrei, surgiu a necessidade de esclarecer o conceito, para os resultados do desenvolvimento do estudo que pretendi realizar. Posto isto, intitulei-as de “atividades de jogo” e defini-as do seguinte modo: atividades desafiantes, com um princípio, um meio e um fim, com regras de cumprimento obrigatório, que envolvem outros jogadores, sendo estes potenciais adversários (singulares ou coletivos) e que simultaneamente envolvem um agir sobre ou com objetos manipuláveis.

Citado por Mota (2009), Grando (2004) afirma que o jogo, no contexto de ensino/aprendizagem, possuiu vantagens e desvantagens. Este mesmo aspeto foi possível constatar durante a minha prática pedagógica.

Ao observar os pensamentos publicados por Grando (2004), posso afirmar que o jogo pode facilitar a construção de conceitos nas três áreas curriculares (Matemática, Português e Estudo do Meio) e que possibilita também a interação entre disciplinas, ou seja, permite a existência de interdisciplinaridade. É fulcral referir também que o autor considera igualmente o jogo como um meio para que os docentes possam diagnosticar e identificar dificuldades que, até ao momento, não tinham sido perceptíveis.

Grando (2004) defende ainda a importância que o jogo tem na promoção da integração social entre os alunos e a consciencialização do trabalho em grupo. Este aspeto é importante pois os alunos ao comunicarem, acabam por refletir em conjunto, o que consequentemente faz com que os alunos aprendam a ouvir e a defender os seus pontos de vista. Conforme afirma Pato (1997), com o trabalho de grupo é possível um professor ter em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitando os diferentes ritmos, dando igualmente relevo aos processos complexos de pensamento e de aperfeiçoar a aquisição de competências e aprendizagens.

Porém, se recorrermos ao jogo com a finalidade de introduzir todos os novos conceitos ou ser usado sem objetivos concretos, as aulas perderão sentido para os alunos. Deste modo, no momento de planificação de uma aula, é necessário ter em consideração o facto de esta não poder ser unicamente constituída pelo jogo. A título de exemplo, o jogo pode ser utilizado como introdução de um conteúdo ou como uma sistematização. No restante tempo de aula, o professor deve proporcionar momentos de diálogo sobre as ações desencadeadas, tentando deste modo evidenciar as formas e/ou estratégias de raciocínio que vão sendo usadas e os problemas que vão aparecendo no decorrer da ação, para que o tempo total da aula não seja dedicado somente ao jogo.

Tal como Grando (2000) nos diz, o professor é um elemento de mediação, ou seja, no decorrer do jogo observa, organiza e questiona, para que possa enriquecer o jogo. O autor defende ainda que o docente, no decorrer do jogo, não deve interferir em demasia, devendo sim optar por ser um elemento mediador entre os alunos e o conhecimento.

Mota (2009) cita Borin (1996) para apresentar a ideia de que durante a realização do jogo, de modo que não existiam problemas com a gestão do tempo, deve-se, quando são jogos de tabuleiro, explorar o jogo anteriormente noutro espaço, uma vez que “na sala de aula é importante que sejam discutidas as descobertas feitas, para orientar e sistematizar as hipóteses formuladas e as estratégias para vencer” (p. 40).

É de conhecimento comum que no decorrer de qualquer jogo, os intervenientes produzem um ruído que não é considerado habitual nas salas de aula. Todavia, Borin (1996) alega que o barulho é inevitável pois “somente através de discussões é possível chegar a resultados convincentes” (Mota, 2009, p. 40). Assim sendo, é essencial que o professor encare o barulho de uma “forma construtiva, pois sem ele não há motivação para o jogo” (ibidem).

1.6. O papel do professor perante o jogo

Ao longo de muitos anos, associava-se a ação do professor a uma simples transmissão de conhecimento, onde o aluno se limitava a ouvir. Porém, com o surgimento de um novo método de ensino, os alunos passaram a ter um papel mais ativo nas suas aprendizagens.

Para Berbaum, citado por Altet (1997), “O papel do professor é fazer aprender melhor, através da organização de um ensino que respeite as fases e a lógica da aprendizagem, para ajudar os alunos a tomar consciência daquilo que supõe aprender” (p. 52). Nesta perspetiva, a função do professor não é simplesmente transmitir conhecimentos, mas sim de promover um ambiente que estimule os alunos, proporcionando igualmente experiências divertidas e enriquecedoras ajudando, assim, o desenvolvimento das capacidades das crianças. O mesmo autor refere-se ao professor como um intermediário entre o aluno e o saber.

Assim, torna-se importante destacar “[...] a importância crucial dos professores na mudança e na inovação das práticas escolares [...]” (Benavente, 1993, p. 14) e, para além de mudanças estruturais, “esta transformação exige mudança de práticas” através da “diversidade, da criatividade, da multiplicidade de projetos, de experiências, de modos de organização e de relações” (idem, p. 14). Deste modo, através dos jogos, os docentes podem ensinar todos os conteúdos de qualquer área disciplinar, uma vez que os jogos podem e devem ser vistos como um recurso pedagógico.

Considerando o facto de que através do jogo, o docente acaba por ter a oportunidade de inteirar-se do nível de desenvolvimento de cada um dos seus alunos, este deve proporcionar um ambiente equilibrado e estimulante, promovendo deste modo o jogo com materiais que elevam a curiosidade dos alunos, proporcionando assim um desenvolvimento da criatividade e autonomia dos mesmos. “Desenvolver um ambiente estimulante para aprendizagem é uma das responsabilidades primordiais do professor” (Miel, 1976, p. 162).

Moura e Viamonte (2012) defendem que os jogos auxiliam o desenvolvimento da linguagem, o raciocínio dedutivo e a criatividade, devendo por isso serem vistos como um recurso pedagógico que pode proporcionar o desenvolvimento de inúmeras competências.

Contudo, para que os jogos sejam considerados ferramentas eficazes para o ensino/aprendizagem, é necessário que existia uma planificação organizada, incluindo sempre objetivos, para que estes não se tornem atividades sem fundamentos.

Os jogos trabalhados em sala de aula manifestam diferentes benefícios. Para Nogueira (2005) estes benefícios passam essencialmente por: auxiliar a identificação de dificuldades e promover a competição entre os alunos. Posto isto, os professores que recorrem ao uso de jogos na sua prática pedagógica, para além de proporcionarem aprendizagens cognitivas aos seus alunos, permitem ainda o desenvolvimento de aprendizagens indispensáveis para formar um bom cidadão.

Apesar disto, é importante frisar que este recurso pedagógico não é a solução para tudo, pois o professor tem um papel importantíssimo no ensino dos seus alunos e, enquanto os alunos realizam o jogo proposto, o professor deve sempre apoiá-los, intervindo, avaliando e gerindo as emoções dos alunos, pois perder não é fácil. É ainda importante referir que, antes dos jogos serem utilizados em sala de aula, o professor deve tomar consciência de que estes podem proporcionar vantagens e/ou desvantagens no processo de ensino/aprendizagem, dependendo da maneira que forem explorados na sala.

Para Grandó, citado por Cruz (2012), é importante que o professor se guie por sete momentos distintos de jogo durante as atividades. Num primeiro momento, os alunos devem familiarizar-se com o material do jogo. De seguida, existe um momento de reconhecimento de regras. Posteriormente, no terceiro momento, dá-se o jogo, onde se garante o cumprimento das regras. O quarto momento ocorre com uma intervenção pedagógica verbal, enquanto no quinto se realiza o registo do jogo. Depois, procede-se a uma intervenção escrita e, para finalizar, no 7º momento, joga-se com competência.

Enquanto os alunos jogam, o professor, sempre que achar pertinente, deve intervir e questioná-los sobre a atividade, com a intencionalidade de observar atentamente a evolução dos alunos e o desenvolvimento do jogo. Deste modo, o professor obtém informações relevantes para que possa enriquecer futuras recreações, de modo a dispor de um ensino rico e dinâmico.

2. Metodologia

De acordo com Sousa & Batista (2011), num trabalho de investigação, é fulcral definir, primeiramente, uma metodologia adequada, tendo em consideração o problema em estudo. Deste modo, define-se uma estratégia de ação investigativa.

Segundo Coutinho (2005), citada por Dias, Pinto, Pinto, Ferreira e Silva (2008, p.3) “A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.”

Tendo em conta que este projeto foi desenvolvido numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo o estudo do efeito da atividade lúdica na aprendizagem das crianças do 1ºCiclo, o paradigma mais adequado a este projeto foi o Paradigma Qualitativo.

Este tipo de abordagem (interpretativa/qualitativa) caracteriza-se por procurar penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “ (...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, p. 42, citados por Coutinho, 2016). Assim sendo, tenta-se compreender tentando ainda compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem o vive.

2.1. Método de estudo

Para realizar um trabalho empírico é fundamental identificar o tipo de estudo, ou seja, justificar e caracterizar a estratégia de investigação selecionada. Importa, neste sentido, mencionar os instrumentos que foram adotados durante esta investigação, bem como os procedimentos a que recorri.

Neste estudo utilizei uma abordagem que se enquadra na investigação sobre a prática, uma vez este que partiu de um problema que fora identificado numa turma. De seguida, serão definidas tarefas diferentes e, consequentemente, implementadas, com a finalidade de comprovar as suas potencialidades e contributos em termos de envolvimento e empenho dos alunos nas suas aprendizagens. Esta metodologia adapta-se a este estudo, uma vez que, na perspetiva de Alarcão (2001), não é possível que um professor não se questione acerca das razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns dos seus alunos e que não leia, de modo crítico, os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas.

Segundo Ponte (2002), uma atividade reflexiva é geralmente realizada pelos professores de um modo intuitivo e não de um modo formal próprio de uma investigação académica. Aliás, este autor defende que a investigação dos professores sobre a sua prática, tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projetos de intervenção nas escolas.

A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado, pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação. Assim, por tudo isto, este foi o método que melhor se adequou à minha investigação, o que acabou por se revelar um método benéfico para a minha formação enquanto futura docente, uma vez que esta investigação proporcionou o meu desenvolvimento profissional, tal como defende Ponte (2004).

Ponte (2002) diz-nos que Mousley (1997) reflete acerca da exigência deste tipo de investigação, envolvendo um nível de pensamento diferente da simples aprendizagem a partir da experiência.

2.2. Técnicas de recolha de dados

Os instrumentos utilizados na recolha dos dados permitem-nos ter acesso a informações que acabarão por ser relevantes para o estudo em questão. Estes instrumentos foram escolhidos previamente e recolhidos de forma intencional.

2.2.1. Observação participante

Enquanto investigadora e participante na ação, desempenhei um papel de observador participante, pois existiu a necessidade de explicar à turma que iria proceder a um estudo acerca de atividades de jogo e que, através da concretização destas, poderia estudar a forma como estas atividades ajudam na aprendizagem dos alunos. Assim sendo, uma técnica utilizada foi a Observação Participante.

Tal como Correia (1999, cit. por Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017) defende, a observação participante “é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (p.725)

No decorrer desta observação participante, visualizei as interações e reações dos alunos no decorrer das atividades planeadas. Para que tal acontecesse de um modo mais fidedigno, o instrumento a que recorrei para registar esta observação, por julgar ser o mais pertinente, foram as notas de campo. Esta forma de registo acaba por ser um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), sendo também um dos instrumentos mais utilizados. Nas notas de campo o investigador deve recolher dois tipos de materiais. Um caracteriza-se por ser material descritivo pois deve descrever os indivíduos, as interações e os acontecimentos, enquanto o outro denominado por material reflexivo é onde se insere a necessidade de registar as suas ideias e opiniões.

Assim, estas notas de campo são registos por mim realizados no decorrer das atividades de jogo, existindo um registo rápido com os comentários, as situações, opiniões, intervenções e os pensamentos dos alunos para, posteriormente, num momento mais sossegado, poder analisar, interpretar, comentar e refletir.

Existiu também a necessidade de recorrer a um suporte digital, de modo a conservar os sucedidos. Neste sentido, a utilização de registos fotográficos e vídeos permitiu-me reviver, as vezes que considerei necessárias, os diversos momentos vividos, para uma análise mais cuidada. Neste seguimento, Bogdan e Biklen (1994, p. 189) afirmam que

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir.

2.2.2. Entrevistas

Outra técnica que considerei fulcral neste estudo passou pela realização de Entrevistas. Para isso, recorri a algumas pesquisas acerca das várias possibilidades de classificação de entrevistas e, através da classificação quanto à sua estrutura, deparei-me com os seguintes modos de entrevista.

- A entrevista estruturada ou diretiva. Esta centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito, acerca do qual o investigador, frequentemente, já possui um conhecimento prévio. As perguntas colocadas devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os entrevistados, não existindo assim grande flexibilidade no processo. É ainda defendido por inúmeros autores que o envolvimento do entrevistador deve ser o mais possível neutral, impessoal e diretivo. (Amado, 2014)

- A entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Nesta, as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Este tipo de entrevista é visto como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não existir uma imposição rígida de questões. (Amado, 2014)

- A entrevista não estruturada ou não-diretiva. Esta, ao contrário da anterior, é parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo sem que para isso avance categorias prévias e delimitadoras da investigação.

Assim sendo, as perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se a lógica do discurso do entrevistado. (Amado, 2014)

- A entrevista informal. Também denominada por conversação, este tipo de entrevista tem um papel relevante na investigação etnográfica. Não existe um plano prévio, tratando-se, em muitos casos, de verdadeiras ‘conversas’ ou ‘troca de ideias’ acerca do vivido, da educação e do papel do professor. (Amado, 2014)

Tendo em consideração estes quatro tipos de entrevistas, a melhor técnica de investigação para o estudo em causa passou pela entrevista de investigação semidiretiva. Tal como Amado (2014) defende, este tipo de entrevista deve ser usado como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação. Pois, é uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam. Considerei adequado este tipo de entrevista, uma vez que o principal objetivo desta foi perceber o que os alunos pensavam acerca das atividades lúdicas e, conseqüentemente, o meu propósito, aquando da realização das entrevistas, era receber respostas, por parte dos alunos, que não se cingissem apenas a “sim” ou “não”.

Como tal, estas entrevistas foram coordenadas através de um guião (Apêndice 1) “que deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (Afonso, 2005, p. 99). No entanto, existiu sempre flexibilidade na ordem das questões, no sentido em que conduzi a entrevista considerando as respostas dos entrevistados.

Refiro ainda que, nos momentos oportunos após a realização de cada jogo, existiu uma conversa informal com 4 alunos, seguindo o guião com uma estrutura semi-diretiva.

2.2.3. Análise documental

Outra técnica que me proporcionou uma melhor recolha de dados, passou pelo uso da análise documental, pois tal como afirmam Carmo e Ferreira (1998), a análise documental “visa selecionar, tratar e interpretar informação bruta existentes em suportes estáveis [...] com vista a dela extrair algum sentido” (p.59). Ainda Máximo-Esteves (2008, p. 92) defende que “a análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” e por isto considerei fundamental o recurso a esta técnica, dado a natureza do estudo em causa.

Assim sendo, para obter informações úteis para este projeto recorri essencialmente às produções dos alunos, de carácter variado (consoante a tipologia de jogo), porém considereii fulcral recorrer ainda a alguns documentos oficiais, nomeadamente, Programas do 1ºCiclo do Ensino Básico, destacando-se as planificações, e, por fim, documentos públicos, tais como, livros de diferentes autores sobre o tema deste projeto de investigação.

2.3. Processos de análise de dados

De acordo com Afonso (2005), “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados” (p.111). Neste sentido, julgo que a organização e o tratamento de dados se converteu na tarefa mais exigente e complexa, uma vez que esta só foi possível após a análise e interpretação dos dados anteriormente recolhidos.

Após a recolha de dados, foi necessário, numa primeira fase proceder à leitura e sintetização das entrevistas e das notas de campo. Após este momento, procedi então a uma análise pormenorizada, identificando ideias-chave. Considero que ainda nesta fase inicial se tornou imensamente importante separar a informação recolhida em dois aspetos: o que era realmente relevante para o projeto e o que não era necessário utilizar.

De seguida, foquei-me na informação considerada relevante, originando quadros e tabelas de modo a facilitar a organização da informação recolhida e, assim, obter possíveis respostas às questões formuladas inicialmente. (Máximo-Esteves, 2008, p.104)

Neste tema de análise de dados, deparei-me com dois grandes métodos, sendo estes: a análise estatística e a análise de conteúdo. A análise estatística caracteriza-se por ter como principais vantagens a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, o que permite cumprir o critério de intersubjetividade. Uma outra característica deste método passa pela “clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações.” (Quivy, 1992, p. 222) No entanto, existem sempre limites e problemas e este método não é exceção. O facto deste método exigir boas noções de base em estatística descritiva, em análise fatorial e em análise multivariada são alguns exemplos de tais limites.

Por sua vez, o método da análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens”. (Bardin, 2009, p. 42)

Tendo em consideração a natureza deste estudo, decidi recorrer à análise de conteúdos por considerar esta a técnica mais adequada para analisar os dados, visto que esta é uma técnica utilizada para organizar a informação recolhida e que, normalmente, dá origem a uma ou várias grelhas de análise. Estas grelhas permitem tratar os dados de um modo quantitativo ou qualitativo, dependendo do tipo de investigação, para que depois possa existir o momento de interpretação. (Amado, 2014)

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação é cada vez maior, segundo Quivy (1992), pois esta técnica apresenta a possibilidade de tratar, de um modo organizado, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas semidiretivas. A análise de conteúdo é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação. Mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, deve seguir-se um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade.

Agrupam-se correntemente os diferentes métodos de análise de conteúdo em duas categorias: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Para esta investigação, interessou-me os segundos. Estes podem caracterizar-se, na perspetiva de Quivy (1992), como intensivos, sendo uma análise de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas.

No que diz respeito à análise dos dados, esta dividiu-se em dois momentos distintos. No primeiro momento procurei verificar se os alunos gostaram ou não, sendo isto explicitado através da sua adesão e do seu envolvimento, enquanto no segundo momento analisei as razões para gostarem, podendo estas passar pela natureza da atividade, das aprendizagens efetuadas, bem como as dificuldades sentidas. Assim sendo, organizei os dados em três categorias distintas, sendo estas: adesão dos alunos à tarefa, aprendizagens efetuadas e comprometimento dos alunos face a cada tarefa selecionada.

2.4. Procedimentos de intervenção

O desenvolvimento de projeto de investigação implicou a realização de seis atividades de jogo que ocorreram semanalmente, tal como demonstra a fig. 1. Estas atividades podiam ser executadas individualmente ou em grupo, conforme as regras estabelecidas precedentemente à implementação dessas mesmas atividades.

Atividades de jogo	Calendarização da implementação
<i>Kahoot dos Determinantes Possessivos</i>	04 de maio de 2021
<i>Gramática</i>	19 de maio de 2021
<i>Bingo da Numeração Romana</i>	27 de abril de 2021
<i>Circuito da matemática</i>	26 de maio de 2021
<i>Stop dos Animais</i>	18 de maio de 2021
<i>Os Sistemas do corpo humano</i>	02 de junho de 2021

Figura 1: Calendarização das atividades

3. O contexto e os seus participantes

Esta intervenção pedagógica foi realizada no decurso do Estágio IV, numa turma de 3º ano de escolaridade, numa escola localizada no Feijó. Assim sendo, o presente projeto de investigação desenvolveu-se, assim, num contexto de prática supervisionada.

3.1. O contexto

O Feijó é uma zona urbana, cuja habitação é constituída por vivendas e prédios, onde se desenvolvem atividades comerciais, industriais e serviços. Nesta zona, a atividade económica tem vindo a aumentar e o desemprego a diminuir, constatando-se que o principal meio de vida é o trabalho, as pensões, e as reformas. No entanto, a maioria da população provém de classes média, média-baixa e baixa.

A população é muito heterogénea, de características muito diferenciadas. Esta heterogeneidade reflete-se principalmente na cultura, na procura de habitação e de emprego, e nas origens, devido à confluência de estrangeiros, dos quais a sua maior parte é oriunda dos países africanos de língua oficial portuguesa. Assim, nesta localidade, existe uma grande diversidade de culturas que, não se absorvendo umas às outras, partilham o mesmo espaço geográfico, mas mantêm individualmente a unidade cultural da sua proveniência. A multiculturalidade é, assim, uma inegável realidade com que convivemos no nosso dia a dia, e na sala de aula a mesma não pode ser colocada de parte, devendo sim ser trabalhada com os alunos.

Para responder às necessidades da comunidade educativa o Feijó dispõe de dois Jardins de Infância da rede pública; seis Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico; uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo; e uma Escola Secundária.

A escola onde decorreu esta investigação caracteriza-se por ser uma escola muito antiga com aspeto degradado no seu interior. No espaço exterior existe apenas um campo de jogos e um chafariz, a sua aparência tem vindo a ser melhorada com a plantação de algumas árvores, cujo cuidado e proteção está a cargo dos alunos, docentes e não docentes. No lado oposto, encontra-se um edifício onde funciona a cozinha, o refeitório, a sala de tempos livres com WC, um gabinete ATL, e um WC. Ao lado do ATL funciona o gabinete da direção e os edifícios do Pré-escolar.

3.2. A sala de aula

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) o espaço pedagógico deve ser um lugar que integra “[...] intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p. 11). Deste modo, a organização do espaço com os respectivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é “[...] uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (*ibidem*, p. 12).

A sala da turma de 3ºano é um espaço agradável, limpo, amplo e bem iluminado. Neste espaço existem várias cadeiras e mesas de tampo lavável, um quadro de ardósia, dois armários e dois móveis, cujo fim é de arrumação de materiais diversos, dois recipientes para o lixo, um computador com projetor e dois placares que funcionam como expositores. Relativamente à sua organização, posso constatar que as mesas apresentam uma disposição em filas e que os materiais disponibilizados são variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças.

Conforme referido, as mesas encontram-se dispostas em filas e, de acordo com a professora cooperante, com esta disposição pretende-se que os alunos tenham mais visibilidade sobre o quadro, proporcionando-lhes, também, um melhor acesso a todos os recursos educativos, assim como uma maior acessibilidade para que todos possam circular livremente pela sala. Evitando, ainda, distrações por parte dos alunos. A distribuição dos alunos pelos respetivos lugares, teve em conta as dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada aluno, as características de ensino e as atividades lecionadas pela professora, proporcionando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, bem como a opinião dos próprios alunos. No entanto, o lugar ocupado por cada criança não é definitivo, ou seja, a professora cooperante faz alterações dos mesmos sempre que considera adequado e pertinente para os alunos em questão.

Arends (1995) afirma que “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95). Assim, as disposições das mesas devem ser adequadas às diferentes situações, tendo o professor o dever de ter em conta que cada grupo de alunos é diferente, têm características e personalidades próprias.

3.3. A turma

A turma de 3ºano, com quem desenvolvi este projeto de investigação, é constituída por 20 alunos, mais especificamente, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Esta é uma turma reduzida pois dela fazem parte 2 alunos do Grupo 930 (cegos e baixa visão), uma vez que este Agrupamento é de referência no domínio da visão. É de salientar que estes dois alunos beneficiam de Medidas Universais, Seletivas e Adicionais do Decreto-Lei 54 de 2018, beneficiam de todas as medidas universais (artigo oitavo), de medidas seletivas (artigo nono), alínea b) adaptações curriculares não significativas e d) antecipação e reforço das aprendizagens e de medidas adicionais, e ainda alínea e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Desta turma faz também parte 1 aluno que está abrangido pelo Decreto-Lei 54 de 2018, sendo apoiado por uma professora do Grupo 910. É um aluno que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem. No presente ano letivo (2020/2021) o aluno beneficia das Medidas Universais, nas áreas de português, matemática, estudo do meio e apoio ao estudo e de Medidas Seletivas em complemento das medidas universais a todas as disciplinas. Também faz parte da turma 1 aluno que beneficia de medidas Universais a todas as áreas, uma vez que falta muito à escola e tem muitas dificuldades em acompanhar a turma. Acrescenta-se que deste grupo faz parte 1 aluno que veio do Iraque e fala muito pouco português. Ele compreende árabe, turco e inglês. No entanto, e devido às suas capacidades de aprendizagem, está a fazer bastantes progressos quer ao nível da oralidade/vocabulário, quer ao nível da escrita, no que diz respeito ao português. O aluno tem apoio de Língua Portuguesa Não Materna, duas vezes por semana.

Os restantes alunos, acompanham os conteúdos do 3ºano com nível Bom/Muito Bom. No geral, a turma tem alunos interessados, trabalhadores e mostram gosto em aprender. São alunos afáveis e trabalhadores. Embora sejam conversadores, são amigos uns dos outros, trabalhando e brincando em harmonia. Todos os casos pontuais de problemas comportamentais são resolvidos na sala entre todos.

Assim sendo, na preparação e realização das atividades que irão ser analisadas e refletidas de seguida, um aluno não participou, pois nem sempre se encontra presente na sala de aula, porém quando teve iniciativa em participar, foi-lhe sempre dada essa oportunidade de intervir e partilhar a sua opinião.

4. Análise e discussão dos resultados

O presente capítulo está organizado em três partes. A primeira refere-se ao modo como este projeto foi abordado com os alunos; na segunda apresento as atividades de jogo implementadas, e, para finalizar, realizo uma análise detalhada da sua implementação.

4.1. Abordagem do estudo aos alunos

Em abril do ano letivo 2020/2021, iniciei a minha intervenção, enquanto professora estagiária e investigadora, tendo decorrido sensivelmente até a meio do mês de junho. Com o propósito de iniciar a minha investigação, informei os alunos que iria realizar um trabalho sobre uma parte da minha ação pedagógica e que esse trabalho só era possível com a participação de todos os alunos.

Inicialmente questioneei a turma sobre a forma como geralmente costumam aprender conteúdos de todas as áreas. Após algum momento de partilha, apercebi-me que a turma aprende através de um método de carácter mais teórico, do que prático/lúdico. Assim, disse aos alunos que para aprenderem os conteúdos de uma forma mais divertida daquela que estavam habituados, iríamos aprender com a ajuda de atividades de jogo e, com a concretização destas, iria estudar se estas atividades os ajudavam a aprender. É de salientar que optei por não explicar de forma detalhada o que iria observar. Desde logo os alunos aceitaram estas atividades de jogo com muito entusiasmo. Não recolhi nenhuma informação anterior ou posterior à pesquisa relativa à falta de aceitação ou oposição relativamente à investigação ou às atividades de jogo, pelo contrário, como já frisei os alunos mostraram desde logo muito entusiasmo com este método de ensino.

Idealizei e propus atividades de jogo todas as semanas, nas três diferentes áreas, de modo a reunir o máximo de informação possível para uma posterior análise. Importa salientar que todas estas tarefas de jogo foram produzidas por mim e pela minha colega de estágio e se integravam na planificação normal das aulas, respeitando os conteúdos a trabalhar definidos pela professora cooperante.

As tarefas de jogo realizadas ocorreram no interior da sala de aula, bem como no exterior, valorizando assim o espaço exterior. Porém, importa salientar que esta gestão do espaço foi sempre ajustada consoante às particularidades de cada atividade de jogo.

4.2. Apresentação das atividades de jogo implementadas

Das atividades de jogo que desenvolvi, optei por escolher seis por terem características diferenciadas, distribuídas equitativamente pelas três áreas disciplinares (Estudo do Meio, Português e Matemática), sobre as quais abordei aspetos referentes à metodologia de trabalho adotada nas diversas etapas do seu desenvolvimento (trabalho individual, trabalho a pares, pequeno e grande grupo), os objetivos propostos em cada atividade, as regras definidas, bem como as dificuldades e aprendizagens dos alunos.

Com esta análise procurei perceber se estas atividades contribuíram para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente através do envolvimento dos alunos nas tarefas e das aprendizagens efetuadas.

As atividades de jogo a analisar são as referidas na figura abaixo (fig. 2).

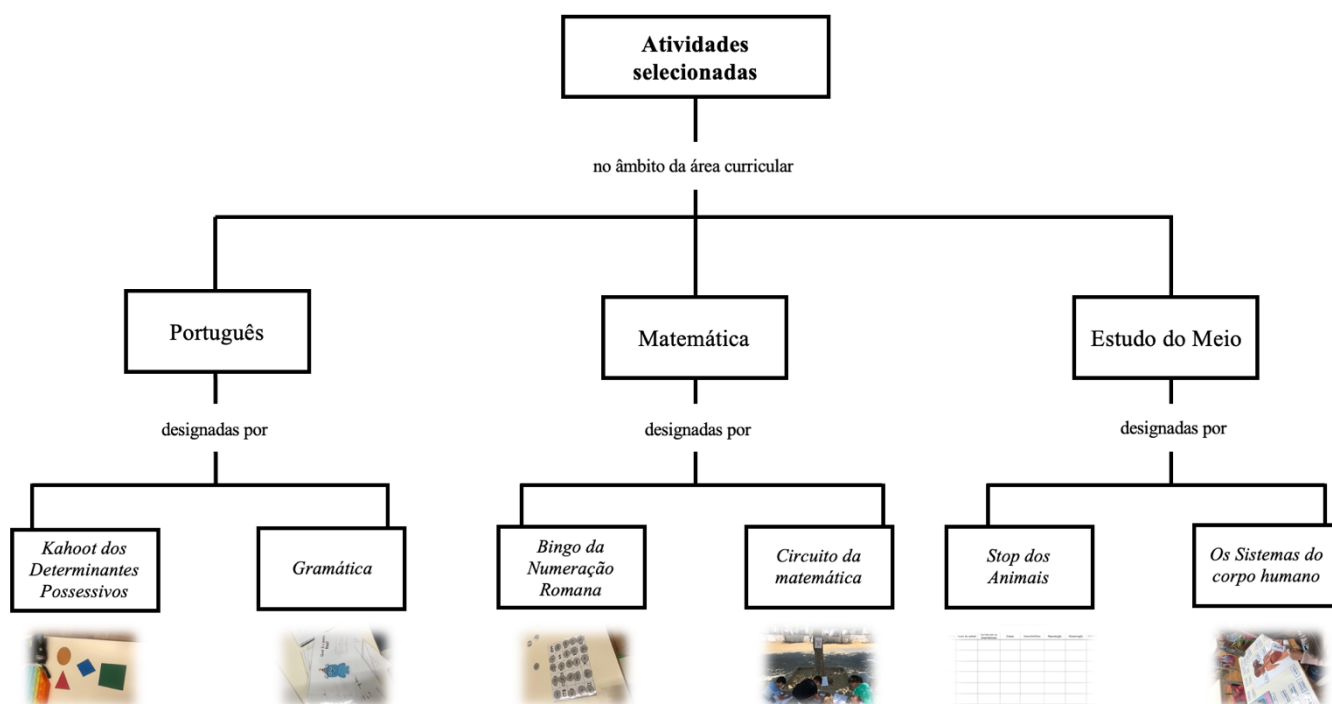


Figura 2: Atividades selecionadas, distribuídas pelas áreas curriculares

Primeiramente irei apresentar as particularidades de cada proposta desenvolvida em contexto, seguindo-se a análise propriamente dita das informações e dados recolhidos no âmbito da implementação do projeto em questão.

Saliento ainda que no decorrer deste capítulo quando me refiro a docentes, esta designação engloba as estagiárias e a professora titular da turma. Contudo, salienta-se que todas as atividades apresentadas foram desenvolvidas pelas estagiárias.

4.2.1. Especificidades das atividades

4.2.1.1. Área Curricular: Português

Atividade 1: Kahoot dos Determinantes Possessivos

Esta atividade de jogo teve como principal objetivo a consolidação de conteúdos relativos aos determinantes possessivos, distinguindo esta classe de palavras das restantes. Pretendia-se ainda, com esta tarefa, que os alunos treinassem a classificação de palavras quanto ao género e número.

A criação deste jogo surgiu no âmbito da consolidação do conteúdo dos determinantes possessivos, lecionado nesse mesmo dia, nomeadamente a identificação, em frases, do determinante possessivo. Contudo, após eu e a minha colega de estágio nos apercebermos que a turma apresentava alguma dificuldade no que toca à identificação da classe a que uma palavra pertence, bem como a classificação de palavras quanto ao género e número, criámos esta atividade de jogo para consolidar igualmente a aprendizagem sobre esta matéria. Seguem-se alguns exemplos das perguntas do jogo: “Na frase ‘Estas são as tuas canetas’, a palavra ‘canetas’ é...”; “Na frase ‘O vosso cão fugiu’, a palavra vosso é...”; “Na frase ‘O meu médico é famoso’, o determinante possessivo está no género... e no...”.

Relativamente à metodologia desta atividade, esta foi realizada individualmente, onde participaram 19 alunos, dos 20 que integram a turma.

No que se refere à sua concretização, esta foi dinamizada em grande grupo, porém cada aluno participava individualmente, e teve início com uma breve apresentação das regras do jogo e, de seguida, distribuiu-se quatro cartões a cada aluno (fig. 3). Posteriormente, iniciou-se a atividade onde era projetado uma pergunta de cada vez, sobre os determinantes possessivos e restantes classes de palavras. Cada pergunta (de escolha múltipla) era lida em voz alta por uma das docentes e cada resposta possível encontrava-se num bloco representado por uma determinada cor e uma determinada figura geométrica, sendo que para cada resposta exista um símbolo com cor associado. Assim, para darem a resposta os alunos deveriam levantar o cartão correspondente ao bloco onde se encontrava a resposta escolhida.

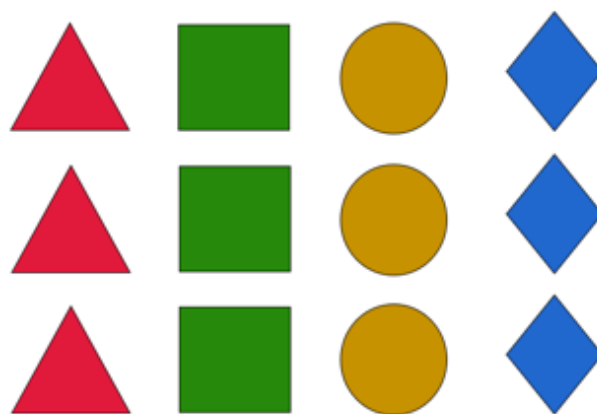


Figura 3: Cartões utilizados na atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos

No que diz respeito às regras desta atividade de jogo, estas foram:

- Manter o silêncio para que todos os jogadores consigam pensar antes de responder;
- Um dos docentes da sala irá, em voz alta, ler a pergunta para que todos os jogadores oiçam;
- Os jogadores só podem levantar um cartão por pergunta, não existindo possibilidade de trocar o cartão depois de o levantar;
- Ao fim do tempo estabelecido por pergunta, um dos docentes irá dar a oportunidade de resposta a um dos jogadores;
- Se o jogador errar e um dos restantes jogadores souber a resposta que o adversário errou, coloca o dedo no ar até o adulto permitir que responda;
- Os docentes ficam responsáveis por informar se a resposta está certa ou errada.

Analisemos, agora, a adesão dos alunos a esta atividade de jogo.

Adesão/Envolvimento		
Gostaram: 100%		
Não gostaram: 0%		
Natureza da Tarefa	“Gostei muito porque é um jogo e isso é diferente.” (B.R., 9 anos)	“Nós nunca fazemos jogos e foi por isso que eu gostei. Aprendi e joguei.” (G.V., 9 anos)
Aprendizagens efetuadas	“Porque agora já sei que os determinantes possessivos aparecem antes do nome. Sempre...” (V.B., 9 anos)	“Porque aprendi muito melhor os determinantes. Já não me vou esquecer.” (A.M., 11 anos)
Dificuldades sentidas	“Gostei... Porque não tive dificuldades, porque percebi tudo.” (M.S., 8 anos)	

Tabela 1: Adesão dos alunos à atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos

Passemos então à Tabela 2, onde nos é possível observar as opiniões de alguns alunos, referentes a esta atividade.

Adesão/Envolvimento	Dificuldades	Aprendizagens
“Gostei... Porque foi diferente e eu nunca tinha feito um jogo assim.” (B.T., 9 anos)	“Em algumas perguntas fiquei confusa... No masculino e feminino.” (B.T., 9 anos)	“Consegui perceber melhor quais são os determinantes possessivos.” (B.T., 9 anos)
“Gostei muito porque foi diferente das outras todas.” (S.G., 9 anos)		“Aprendi a jogar porque temos de levantar as figuras geométricas no tempo que está no computador.” (S.G., 9 anos)
“Quase nunca fazemos jogos assim, temos sempre a aprender matéria... Assim também aprendemos, mas quase nunca é assim em jogo.” (H.F., 9 anos)		“Eu agora já sei melhor os determinantes e também por causa de ser feminino ou masculino. Ah, e também deu para perceber o que é singular e plural.” (H.F., 9 anos)
“Eu gostei muito porque foi divertido. É que nunca fiz assim, onde tínhamos que levantar os símbolos.” (C.L., 9 anos)	“Não tive quase nenhuma dificuldade, porque percebi o jogo e também a matéria.” (C.L., 9 anos)	“Aprendi que meu, minha e seu são determinantes possessivos e que aparecem sempre antes do nome.” (C.L., 9 anos)

Tabela 2: Particularidades da atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos

Relativamente à implementação desta atividade de jogo, esta foi bem aceite por parte dos alunos, os quais demonstraram muito interesse durante o seu desenvolvimento, salientando-se o facto de todos os alunos que participaram terem afirmado gostar da atividade em análise. As duas tabelas acima (1 e 2) demonstram-nos ainda que a maioria dos alunos destacou a natureza da tarefa como um aspeto fundamental para terem tido interesse em participar na mesma.

No que concerne às dificuldades, nesta atividade de jogo, nenhum aluno afirmou ter sentido dificuldades, de maior. Porém importa destacar que, mesmo não sendo os primeiros a levantar o cartão, porque necessitavam de mais tempo para pensar sobre a questão colocada, os alunos pediam para partilhar a sua resposta sobre tal questão, conforme é possível constatar na seguinte transcrição: “Eu acho que ‘meu’ está no masculino e plural.” (D.C., 9 anos). Este tipo de intervenções permite-me afirmar as crianças mesmo com dificuldades, não desistiram de participar na atividade.

No que diz respeito às aprendizagens efetuadas, os alunos referiram o facto de esta ser uma tarefa diferente das que estão habituados a realizar, uma vez que esta se tratou de um jogo e que “vimos pelo computador e as tarefas que costumamos fazer é no caderno.” (S.G., 9 anos). Fora ainda mencionado por uma aluna que este jogo a ajudou a aprender melhor “porque errei no jogo e vocês explicaram o porquê de estar errado” (B.T., 9 anos)

Os alunos expuseram ainda respostas a determinadas perguntas desta atividade de jogo, bem como algumas observações sobre o que haviam aprendido, como por exemplo: “Aprendi que meu, minha e seu são determinantes possessivos e que aparecem sempre antes do nome.” (C.L., 9 anos)

Confirma-se, assim, que esta atividade de jogo facilitou a aprendizagem deste conteúdo e, consequentemente, que os objetivos propostos foram alcançados. Os dados apresentados permitem ainda concluir que esta tipologia de jogo possibilitou um maior envolvimento na atividade, tal como é possível constatar: “É um jogo que temos de levantar as figuras geométricas no tempo que está no computador.” (B.T., 9 anos)

Para além destas aprendizagens os alunos adquiriam outros saberes não menos importantes para o seu desenvolvimento individual, que é um dos objetivos transversais aos diversos programas no 1ºCiclo, nomeadamente a participação ativa e a partilha de ideias.

É ainda de salientar que foram vários os momentos desta atividade de jogo, onde existiu uma enorme vontade em participar, embora a resposta já tivesse sido revelada, demonstrando que também queriam expor os seus saberes sobre tal conteúdo.

Ainda, no decorrer da referida atividade de jogo todos os alunos demonstraram saber respeitar as regras que lhes foram apresentadas antes do início do jogo, colocando até o espírito competitivo de parte, pois queriam expor os seus conhecimentos, o que se torna um aspeto que se revela bastante positivo.

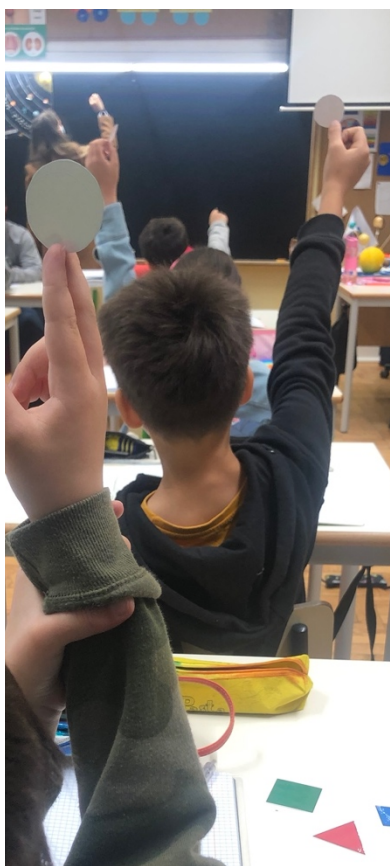


Figura 4: Concretização da atividade Kahoot dos Determinantes Possessivos

Atividade 2: Gramática

A segunda atividade desta área tinha como finalidade a consolidação de conteúdos relativos à classificação de palavras quanto ao género e número, aos sinais de pontuação e acentos gráficos, à distinção entre antónimos e sinónimos, bem como à classificação de palavras quanto à sua classe.

A criação deste jogo surgiu após eu e a minha colega de estágio nos apercebermos que a turma apresentava alguma dificuldade na gramática, de um modo geral. Assim, criámos esta atividade com a finalidade dos alunos se envolverem de outro modo com a gramática. Assim, este jogo incluía perguntas de escolha múltipla sobre o género e número de palavras, os sinais de pontuação e acentos gráficos, palavras antónimas e sinónimas, e ainda sobre as diversas classes de palavras. Seguem-se alguns exemplos das perguntas: “Qual a palavra que está no plural?”; “Quando usamos o ponto final?”; “O que são antónimos?”; “Como chamamos as palavras que se usam para descrever algo?”.

No que diz respeito à metodologia, esta tarefa fora realizada individualmente por 11 alunos da turma, uma vez que esta atividade de jogo se encontrava disponível na Área de Estudo Autónomo e os alunos realizavam-na consoante a sua preferência.

Relativamente ao modo como esta atividade foi implementada, importa salientar que antes da atividade ser colocada na área, fora apresentada à turma o modo como se deveria jogar, bem como as regras do jogo. Fora então explicado aos alunos que cada cartão continha uma questão e quatro possíveis respostas, e que para responderem deveriam rodear a resposta que considerassem correta com uma caneta própria, que lhes fora igualmente fornecida. Depois de responderem a todas as questões, deveriam chamar um docente para que este pudesse verificar se as respostas estavam ou não corretas.

Em relação às regras desta atividade de jogo, estas foram:

- Os jogadores só podem escolher uma resposta por pergunta, podendo alterar esta resposta, apagando o contorno feito, caso redefinisse a sua opinião para outra hipótese;
- Após a realização de todas as perguntas, o jogador deve chamar um dos docentes;
- O docente fica responsável por informar se a resposta está certa ou errada;
- Se o jogador errar, tem a hipótese de alterar a sua resposta, com a finalidade de perceber o erro.

Analisemos, agora, a adesão dos alunos a esta atividade jogo.

Adesão/Envolvimento		
Gostaram: 81%		
Não gostaram: 19%		
Natureza da Tarefa	“Eu gostei porque é um jogo divertido.” (B.T., 9 anos)	“Gostei muito! É um jogo muito giro para jogar.” (M.S., 8 anos)
Aprendizagens efetuadas	“Eu gostei porque consegui aprender mais coisas de gramática.” (T.C., 9 anos)	
Dificuldades sentidas	“Eu não sei se gostei. Porque tive algumas dúvidas...” (S.A., 8 anos)	

Tabela 3: Adesão dos alunos à atividade Gramática

Passemos então à Tabela 4, onde nos é possível observar as opiniões de alguns alunos, referentes a esta atividade.

Adesão/Envolvimento	Dificuldades	Aprendizagens
“Gostei... Porque é divertido e ajuda-te a lembrar da matéria.” (L.C., 9 anos)	“Em algumas, porque já não me lembrava de algumas coisas.” (L.C., 9 anos)	“O jogo ajudou-me a aprender melhor porque algumas coisas eu já não me lembrava e assim lembrei-me.” (L.C., 9 anos)
“Porque é giro jogar, é fixe e também aprendo mais os adjetivos, verbos, pronome pessoal e outras coisas.” (L.L., 9 anos)	“Não tive dificuldades, só numa. Mas pedi ajuda à C.” (L.L., 9 anos)	“Por exemplo... se a pessoa tiver dificuldades a saber os verbos... é só rodear a palavra e aprende-se um bocadinho melhor.” (L.L., 9 anos)
“É criativo ter um jogo, fazer um jogo para além de fichas.” (M.M., 9 anos)		“Sim, ajudou a aprender. Ajuda-me a relembrar alguma matéria.” (M.M., 9 anos)
“Gostei muito, porque foi muito original fazer isso.” (J.A., 8 anos)	“Não tive dificuldades, achei que foi muito divertido.” (J.A., 8 anos)	“Aprendi melhor... porque nem sempre trabalhamos assim e assim aprendemos um bocadinho mais.” (J.A., 8 anos)

Tabela 4: Particularidades da atividade Gramática

No que diz respeito à implementação desta atividade de jogo, considero que esta foi bem aceite por parte dos alunos, os quais demonstraram muito interesse durante o seu desenvolvimento. Os dados apresentados anteriormente permitem-me ainda concluir que esta tipologia de jogo possibilitou um maior envolvimento dos alunos, tal como é possível constatar: “Gostei do jogo porque é divertido e ajuda-te a lembrar da matéria.” (L.C., 9 anos)

Afirma-se que, apesar deste ser um jogo opcional, ou seja, os alunos é que o escolheram realizar ou não, existiram imensos alunos que decidiram realizá-lo. Porém, mesmo os alunos que não o realizaram perguntaram aos restantes colegas como era o jogo e se eles aprendiam coisas nele, tal como é possível constatar no diálogo transcrito de seguida:

C.L. – “L., mas tu gostaste do jogo?”

L.L. – “Sim C., muito! E consegui lembrar-me de muitas coisas.”

C.L. – Mas o jogo tem muitas perguntas?

L.L. – “Sim tem, mas são perguntas de coisas que já demos e que temos de saber e assim consegui lembrar-me do que já não me lembrava. Aprendi mais os adjetivos, verbos, pronome pessoal e outras coisas.”

Este tipo de diálogos entre os alunos permite-me afirmar que os alunos perceberam a intencionalidade do jogo e, por conseguinte, desejavam expor os seus conhecimentos, o que se torna um aspeto que se revela bastante positivo.

No entanto, tal como é possível observar na Tabela 3, dos 11 alunos que realizaram esta atividade, apenas 9 afirmam ter gostado, sendo que os outros 2 alunos referem que “não sei se gostei, porque foram muitas perguntas e não deu tempo para todas.” (S.A., 8 anos)

No que concerne às dificuldades, nesta atividade de jogo, nenhum aluno afirmou ter sentido dificuldades, de maior.

No que diz respeito às aprendizagens, os alunos referiram o facto de esta tarefa relembrar-lhes os vários conteúdos da gramática, bem como o facto de esta proporcionar uma fácil e rápida aprendizagem, pois “é só rodear a palavra e aprende-se um bocadinho melhor.” (L.L., 9 anos)

Assim, posso confirmar que esta atividade de jogo facilitou a aprendizagem dos diversos conteúdos que abordava e, conseqüentemente, que os objetivos foram atingidos.

Para além destas aprendizagens os alunos adquiriam outros saberes não menos importantes para o seu desenvolvimento individual, nomeadamente a autonomia, uma vez que esta tarefa fora sempre realizada individual e autonomamente. Ainda, no decorrer da referida atividade de jogo todos os alunos demonstraram saber respeitar as regras que lhes foram apresentadas antes da colocação do jogo na área de estudo autónomo.



Figura 5: Concretização da atividade Gramática

4.2.1.2. Área Curricular: Matemática

Atividade 1: Bingo da Numeração Romana

Esta tarefa acima mencionada tinha como objetivo a consolidação da aprendizagem dos números romanos, do 1 ao 100, bem como o reconhecimento dos símbolos representativos do 1, 5, 10, 50 e 100 (I, V, X, L, C).

Salienta-se que esta atividade de jogo surgiu como um alicerce entre um momento mais teórico, onde eu e a minha colega ensinámos à turma os principais símbolos da Numeração Romana, e um momento de consolidação desta mesma aprendizagem.

No que diz respeito à metodologia, esta tarefa foi realizada individualmente por 18 alunos, porém é de referir que todos os alunos jogaram ao mesmo tempo.

Relativamente à concretização da tarefa propriamente dita, esta foi dinamizada em grande grupo, porém cada aluno participava individualmente, e teve início com uma breve apresentação das regras do jogo e, de seguida, distribuiu-se o cartão e as “fichas” a cada aluno (fig. 6 e 7). Posteriormente, iniciou-se a atividade onde uma das docentes retirou, à vez, de um saco diversos números, podendo estes estar representados de duas formas distintas: numeração árabe e numeração romana. Assim, a docente leu, em voz alta, o número que retirou e os alunos deveriam colocar a ficha com o número lido em cima do número no cartão a que correspondia. A título de exemplo: a docente leu o número 8, os alunos procuraram a ficha com o número 8 em numeração romana e colocaram em cima do número 8 (em numeração árabe), no cartão disponibilizado. Salienta-se que cada cartão era composto por 25 números distintos.

8	CXIX	340	VIII	899
278	CDLXX	LXV	66	CVI
LIV	13	59	M	DXV
XIV	700	CCC	134	XLI
DXXI	597	XCII	453	DCCC

Figura 6: Cartão do Bingo da Numeração Romana

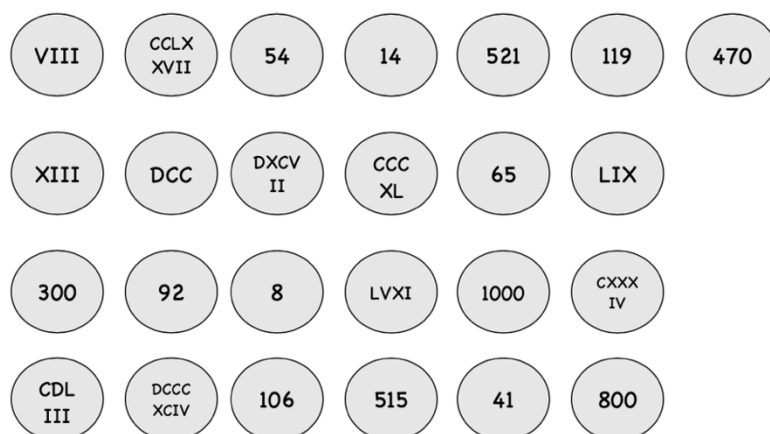


Figura 7: Fichas do Bingo da Numeração Romana

No que se refere às regras desta atividade de jogo, estas foram:

- Cada jogador recebe um cartão e 25 fichas;
- O primeiro jogador a preencher todos os espaços do cartão deve pronunciar, de forma audível, a palavra Bingo;
- Um docente deve conferir se realmente as marcações estão corretas. Se se verificar, é vencedor;
- Todos os alunos que conseguirem realizar a tarefa corretamente são considerados vencedores.

Note-se que o “Bingo” proposto foi adaptado de forma a promover aprendizagens ao nível dos conteúdos que esta turma estava a trabalhar. De modo a favorecer o estudo sobre a numeração romana, adaptámos o formato original do jogo, substituindo os números dos cartões por números em representação romana, intitulando-o “Bingo da numeração romana”.

Analiseemos, agora, a adesão dos alunos a esta atividade de jogo.

Adesão/Envolvimento		
Gostaram: 95%		
Não gostaram: 5%		
Natureza da Tarefa	“Eu gostei muito por causa de ser bingo.” (D.C., 9 anos)	“Foi divertido jogar um bingo assim de matemática.” (H.F., 9 anos)
Aprendizagens efetuadas	“Gostei porque aprendi melhor os números romanos.” (L.C., 9 anos)	
Dificuldades sentidas	“Tive dúvidas em vários números e por isso foi difícil manter a atenção.” (G.V., 9 anos)	

Tabela 5: Adesão dos alunos à atividade Bingo da Numeração Romana

Passemos então à Tabela 6, onde nos é possível observar as opiniões de alguns alunos, referentes a esta atividade.

Adesão/Envolvimento	Dificuldades	Aprendizagens
“Eu gostei porque foi divertido e gostei de aprender os números romanos.” (M.S., 8 anos)	“No número 119... Eu pensava que era 211, confundi-me. Porque eu baralhei-me com os números.” (M.S., 8 anos)	“É porque é um jogo que nós não costumamos fazer dentro da sala. E outra é que também é um jogo de adivinhas, tentar adivinhar onde estão os números... E assim tu vais aprender mais.” (M.S., 8 anos)
“Gostei... já vi uns vídeos sobre o bingo e isso é muito divertido.” (V.B., 8 anos)		“Aprendi a ouvir bem os símbolos romanos para não me esquecer e depois procurar no cartão.” (V.B., 8 anos)
“Eu gostei, eu já gosto de bingo e este foi muito divertido e bom.” (I.B., 9 anos)	“Eu tive algumas dificuldades porque eu não consegui decorar muito todos os números romanos.” (I.B., 9 anos)	“Aprendi melhor com o jogo porque consegui decorar mais alguns números.” (I.B., 9 anos)
“Gostei muito do jogo porque achei muito divertido jogar e ajudou-me a aprender.” (L.L., 9 anos)		“Porque ajudou-me a conseguir pensar mais rápido e a conhecer os números romanos.” (L.L., 9 anos)

Tabela 6: Particularidades da atividade Bingo da numeração romana

Em relação aos objetivos planificados para esta atividade de jogo, o facto de esta abordar um conteúdo recentemente abordado e, para a maioria dos alunos, pouco acessível, influenciou, logo no início do seu desenvolvimento, a sua motivação e entusiasmo, já que iriam trabalhar este conteúdo de um modo diferente. Relembro-me que, no decorrer do jogo, os alunos mantiveram-se em silêncio e atentos, à espera dos números sorteados. Constatei que a opinião sobre tal matéria se alterou, uma vez que: “Com este jogo, eu agora já percebo e gosto da numeração romana.” (B.R., 9 anos)

Analisando as duas tabelas anteriores (5 e 6), os alunos demonstraram bastante adesão à atividade em análise, principalmente pela sua natureza, tratando-se de um jogo que alguns alunos já conheciam no seu formato “tradicional” e que os fez aderirem de imediato à atividade.

No que concerne às dificuldades, existiram alguns alunos que demonstraram sentir algumas dificuldades, porém estas foram rapidamente ultrapassadas. É importante referir que, no decorrer do jogo, os alunos que manifestaram mais dificuldades recorreram ao registo dos símbolos da numeração romana feito anteriormente no caderno individual da disciplina, de forma a facilitar a compreensão dos números e identificar no cartão os números enunciados.

Relativamente às aprendizagens realizadas, os alunos aperceberam-se da importância do silêncio na sala de aula para o sucesso das atividades desenvolvidas, pois mantiveram-se sempre calmos e atentos para poderem ouvir os números e, de seguida, os identificarem no cartão. A comprovar este aspeto ouviu-se a seguinte afirmação: “Aprendi a ouvir bem os símbolos romanos para não me esquecer e depois procurar no cartão.” (V.B., 8 anos) Ainda com esta atividade de jogo, os alunos reconheceram as suas dificuldades e identificaram estratégias para ultrapassá-las: “Eu agora consigo identificar os símbolos principais mais facilmente.” (L.S., 9 anos)

Para além dos objetivos enunciados, estes alunos ainda adquiriram competências no âmbito da cooperação com os seus colegas, tal como é possível demonstrar através da seguinte transcrição: “Já procuraste em todos os espaços? (...) Olha bem, tu tens aí um que tem três Cs. Lembras-te do que é o C? (...) Sim, é 100, então 3x100...” (P.R., 9 anos)

Por conseguinte, esta tarefa permitiu não só que os alunos aprendessem os conteúdos desejados, mas também que grande parte da turma consolidasse os conhecimentos previamente adquiridos, se emancipasse no raciocínio, na apresentação espontânea dos seus cálculos, na participação ativa na aula, no respeito pelo outro, entre outros aspetos não menos relevantes.

Assim sendo, vejo esta atividade como uma mais-valia na aprendizagem dos alunos, uma vez que facilitou a aquisição dos conhecimentos da temática em estudo.

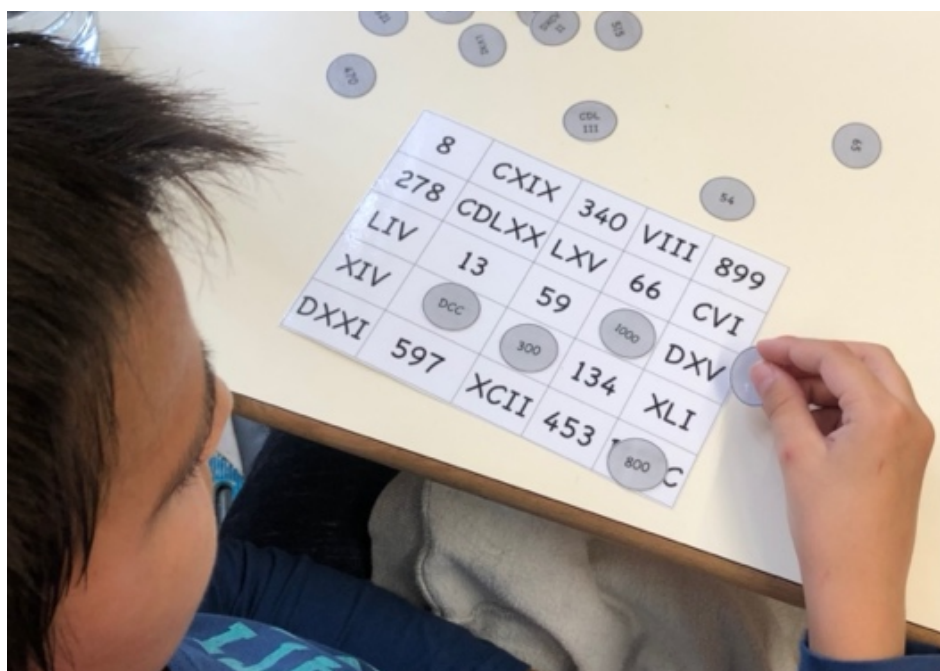


Figura 8: Concretização da atividade Bingo da Numeração Romana

Atividade 2: Circuito da matemática

Esta atividade designada por “Circuito da matemática” surgiu com a finalidade de consolidar os seguintes conteúdos: operações de adição, subtração e multiplicação; numeração romana; leitura de números por ordens e classes; e ainda, resolução de problemas. Aqui, os objetivos passaram essencialmente por os alunos efetuarem cálculos, com recurso à representação vertical, de operações de adição, subtração e multiplicação; lerem e representarem números, do 1 ao 1000, em numeração romana; lerem um número por classes bem como por ordens; bem como, resolverem problemas.

A criação deste jogo surgiu devido à constatação através da realização de uma outra tarefa no exterior, onde os alunos desta turma manifestaram uma elevada motivação. Assim, com o intuito de relembrar alguns conteúdos que a professora cooperante e nós, enquanto estagiárias, já tínhamos trabalhado com a turma, apresentámos esta atividade de jogo.

No que respeita à metodologia de trabalho adotada, a presente atividade compreendeu um trabalho realizado em quatro pequenos grupos. É ainda fulcral referir que esta tarefa foi realizada no exterior da sala, uma vez que eu e a minha colega de estágio termos constatado que as atividades fora da sala realizadas anteriormente tinham sido do interesse dos alunos.

Em relação à concretização da atividade, esta teve início com uma breve explicação do que consistia a mesma e as suas regras. Seguidamente, as docentes organizaram a turma em quatro grupos e deu-se então início à tarefa propriamente dita. Cada docente tinha um apito e ao apitar, os grupos deviam seguir o mapa (fig. 9) que lhes fora fornecido, dirigindo-se à estação indicada no mesmo. É de referir que cada grupo tinha um mapa diferente e por isso a sequência das estações variava, de modo que nunca existisse dois grupos na mesma estação ao mesmo tempo.

Ao chegarem à estação, os alunos sentaram-se no chão ou nos bancos disponíveis e resolveram no caderno de matemática aquilo que lhes foi solicitado. Depois, após cerca de 10 minutos, as docentes voltaram a apitar e os grupos deslocaram-se à estação seguinte.

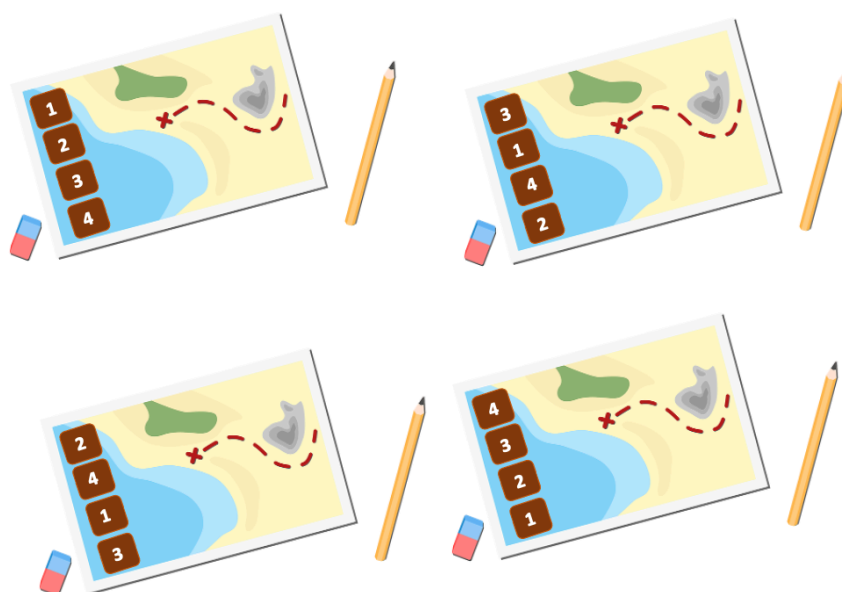


Figura 9: Mapas utilizados no Circuito da matemática

Importa salientar que na estação 1 (operações) fora solicitado aos alunos a realização de 4 operações sendo estas de somar, subtrair e multiplicar. Na estação 2 (numeração romana) os alunos representaram números no sistema de numeração romana, bem como o inverso. Já na estação 3 (valor posicional do algarismo) foi solicitado que os alunos escrevessem três números por ordens e por classes. Por fim, na última estação, os alunos precisaram de resolver três problemas.

No que diz respeito às regras deste jogo, estas foram essencialmente as seguintes:

- Os jogadores devem permanecer em grupo até ao término da atividade;
- Os elementos do grupo devem trabalhar em equipa, ajudando-se;
- Os grupos têm a obrigação de respeitar o mapa que lhes fora fornecido, no que diz respeito à ordem das estações;
- Ao fim do tempo estabelecido por estação – 10 minutos – as estagiárias irão apitar e os grupos são obrigados a dirigirem-se à próxima estação indicada no mapa;
- Mesmo que terminem os exercícios de uma estação antes do tempo estabelecido, devem aguardar nesta, até ordem em contrário.

Analiseemos, agora, a adesão dos alunos a esta atividade de jogo.

Adesão/Envolvimento		
Gostaram: 100%		
Não gostaram: 0%		
Natureza da Tarefa	“Gostei muito de ir lá para fora e procurar as estações.” (A.M., 11 anos)	“Foi divertido ter exercícios em cada sítio.” (S.G., 9 anos)
Aprendizagens efetuadas	“Eu adorei. Porque voltei a lembrar-me de algumas coisas matemáticas.” (L.S., 9 anos)	“O jogo foi muito interessante porque nos deu exercícios para várias matérias.” (V.B., 9 anos)
Dificuldades sentidas	“Controlar o tempo.” (G.V., 9 anos)	

Tabela 7: Adesão dos alunos à atividade Circuito da matemática

Passemos então à Tabela 8, onde nos é possível observar as opiniões de alguns alunos, referentes a esta atividade.

Adesão/Envolvimento	Dificuldades	Aprendizagens
“Eu gostei, porque foi uma tarefa que tens de pensar rápido, em tempo, e divertiste-te muito ao mesmo tempo.” (M.S., 8 anos)	“Não foi dificuldade, fiquei só nervosa por causa do tempo.” (M.S., 8 anos)	“Este jogo ensinou-me a aprender rápido e também aprendi a trabalhar em conjunto.” (M.S., 8 anos)
“Tavamos sempre nervosos, de vez em quando não sabíamos e ajudávamos-mos uns aos outros... Mas mesmo assim foi divertido.” (J.A., 9 anos)	“Senti um pouco, mas com todos a ajudar não tive muitas.” (J.A., 9 anos)	“Ajudou-me a aprender melhor porque assim tamos todos unidos e aprendemos mais, todos juntos. Assim todos podemos aprender.” (J.A., 9 anos)
“Foram sempre várias coisas seguidas e diferentes e assim é divertido, mas também aprendemos.” (B.T., 9 anos)		“Fez-me conseguir fazer as contas mais rápido e relembrar os números por ordens e por classes.” (B.T., 9 anos)
“Foi um jogo lá fora, ao ar livre, corremos, e fizemos matemática ao mesmo tempo.” (S.A., 8 anos)		“O jogo lembrou-me os símbolos romanos e também consegui fazer as contas de multiplicar que antes não conseguia... Ah, e consegui resolver problemas rápido.” (S.A., 8 anos)

Tabela 8: Particularidades da atividade Circuito da matemática

Após a apresentação do jogo e as suas regras, o entusiasmo da turma foi logo evidente, permitindo-me constatar que esta vertente mais prática realizada fora da sala de aula é um meio eficaz para captar a atenção dos alunos e motivar para a sua aprendizagem. O facto desta atividade ter-se desenvolvido no exterior, proporcionou um envolvimento muito maior e, conseqüentemente, uma melhor e maior aprendizagem dos conteúdos. Assim, acredito que esta metodologia fora bastante enriquecedora para a aprendizagem dos alunos, não só pela componente lúdica da tarefa, mas principalmente pelo facto dos alunos não estarem habituados a aprender fora da sala de aula. Na minha perspetiva, o espaço exterior deve ser, cuidadosamente, planeado e organizado, de modo a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam. (Lino, 2013)

Com isto e tendo em consideração as opiniões partilhadas por alguns alunos (Tabela 8), considero que a natureza desta atividade foi fundamental para a adesão da turma.

Relativamente às dificuldades sentidas pelos alunos, a maioria apontou explicitamente para o facto de existir tempo. Não que este aspeto não permitisse a resolução das propostas em cada estação, mas sim o facto dos alunos sentirem nervos por não saberem quando as docentes iriam apitar. Apesar disto, foi claramente evidente que os alunos gostaram, reforçando assim a questão do envolvimento destes.

No que concerne às aprendizagens efetivas nesta atividade de jogo, os alunos referiram lembrar-se os símbolos principais da numeração romana: “O jogo lembrou-me os símbolos romanos”. (S.A., 8 anos) Bem como os outros três conteúdos objetivados, já mencionados anteriormente, como: “Fez-me (...) lembrar os números por ordens e por classes.” (B.T., 9 anos)

Além disso, auxiliou na superação de dificuldades que até a data ainda não tinham sido superadas: “(...) também consegui fazer as contas de multiplicar que antes não conseguia...”. (S.A., 8 anos) Neste sentido, tal como Machado (1995) afirma: “a razão mais fundamental, ao nosso ver, é a que diz respeito à progressiva conscientização, fundada nas ações, que a prática do jogo propicia.” (p. 53)

Para além destas aprendizagens concretizadas pelos alunos, considero, tendo por base as informações recolhidas por meio da observação participante, que os alunos adquiriam outros saberes, não menos importantes, como o trabalhar em equipa: “(...) também aprendi a trabalhar em conjunto.” (M.S., 8 anos)

É de referir que, entre os 4 grupos, foi possível observar pequenas disputas, porém estas ocorriam de forma amigável e a colaboração estava sempre presente.

Ressalve-se que através desta atividade de jogo, os alunos tiveram a oportunidade de reestruturar as suas experiências, fortalecer a sua percepção intelectual, desenvolver a sua capacidade de concentração, favorecendo, igualmente, o seu interesse pela aprendizagem, a convivência com situações espontâneas nas quais, de forma autónoma e em pequeno grupo, deduziram, chegaram a conclusões sobre os conteúdos abordados, consolidando-os. Além do mais, deste modo, estimulou-se a sua criatividade, autoconfiança e autoestima, bem como o respeito pelas regras, fossem elas específicas deste jogo ou de convivência em sociedade.



Figura 10: Concretização da atividade Circuito da matemática

4.2.1.3. Área Curricular: Estudo do Meio

Atividade 1: Stop dos Animais

A atividade tinha como finalidade o reconhecimento e a atribuição de características a um animal, sendo estas: Vertebrado/Invertebrado, Classe, Característica, Reprodução e Alimentação.

A criação e implementação desta atividade de jogo surgiu devido à demonstração, por parte dos alunos, de interesse nesta temática, bem como algumas dificuldades testemunhadas por nós, estagiárias, na distinção entre as classes de animais.

Relativamente à metodologia, numa fase inicial esta atividade foi realizada individualmente por 18 alunos, salientando-se o facto de todos os alunos terem jogado ao mesmo tempo. Numa fase posterior, foi jogada em pequenos grupos, autonomamente.

No que concerne à implementação propriamente dita, iniciámos por distribuir uma folha a cada aluno, tendo esta as várias características sobre os animais, aprendidos anteriormente, sendo estas: Vertebrado/Invertebrado, Classe, Característica, Reprodução e Alimentação (fig. 11).

Ainda sabemos coisas sobre os animais?

Letra	Nome do animal	Vertebrado ou Invertebrado	Classe	Característica	Reprodução	Alimentação	PONTOS

Figura 11: Folha utilizada na atividade Stop dos animais

Depois de tal distribuição, procedemos então à explicação ao modo de como se joga e de quais as regras do jogo. Assim, informámos que numa fase inicial um dos docentes da sala iria começar por dizer o abecedário e outro docente diria Stop, quando quisesse. Deste modo, iríamos todos juntos descobrir a letra onde o docente parou, por exemplo a letra *m*. De seguida, os alunos tinham de pensar num animal cujo nome começasse com a letra indicada, por exemplo o macaco e, de seguida, preencher colunas da folha fornecida. Os alunos tinham de preencher o mais rápido possível, uma vez que o primeiro a terminar tinha de dizer Stop. Depois, um dos docentes verificava se o aluno completou corretamente todas as colunas, determinando assim se o aluno ganhou dois pontos ou se os alunos devem continuar até existir uma resposta totalmente certa. Todos os alunos que conseguissem acertar todas as respostas, ganhavam um ponto.

Numa fase posterior, esta atividade foi colocada na Área de Estudo Autónomo, onde os alunos puderam, conforme a sua preferência, escolher esta atividade. Neste local, os alunos puderam jogar em pequenos grupos, tendo existido 12 alunos a jogarem.

Verificando agora as regras a cumprir no decorrer desta atividade de jogo, estas foram:

- Manter o silêncio para que todos os jogadores possam ouvir a letra atribuída;
- O primeiro jogador a preencher todos os espaços da folha deve pronunciar, de forma audível, a palavra Stop;
- Um dos docentes deve conferir se realmente as respostas estão corretas. Se se verificar, recebe dois pontos;
- Todos os alunos que conseguirem realizar a tarefa corretamente recebem um ponto.

Analisemos, agora, a adesão dos alunos a esta atividade de jogo.

Adesão/Envolvimento		
Gostaram: 100%		
Não gostaram: 0%		
Natureza da Tarefa	“Adorei este jogo, foi mesmo interessante.” (B.T., 9 anos)	“É giro porque este jogo é como outros, mas com outro tema.” (C.L., 9 anos)
Aprendizagens efetuadas	“Gostei porque voltei a lembrar-me de coisas dos animais.” (L.L., 9 anos)	“Eu gostei do jogo, ajudou-me a lembrar das classes dos animais.” (M.S., 8 anos)
Dificuldades sentidas		

Tabela 9: Adesão dos alunos à atividade Stop dos Animais

Passemos então à Tabela 10, onde nos é possível observar as opiniões de alguns alunos, referentes a esta atividade.

Adesão/Envolvimento	Dificuldades	Aprendizagens
“Eu gostei porque é um jogo e eu gosto de jogar em grupo, com várias pessoas.” (P.R., 9 anos)	“Eu não distingo bem os vertebrados dos invertebrados, mas agora já sei.” (P.R., 9 anos)	“Ajudou-me a aprender porque eu consegui distinguir os vertebrados dos invertebrados... e os mamíferos.” (P.R., 9 anos)
“Gostei muito, porque aprendi mais coisas sobre os animais.” (B.R., 9 anos)		“Aprendi mais sobre os animais.” (B.R., 9 anos)
“Gostei. Foi um jogo divertido e dá sempre para aprender mais coisas.” (L.S., 9 anos)	“Já não sabia bem o que comiam os herbívoros e os omnívoros.” (L.S., 9 anos)	“É um jogo... e ensina mais.” (L.S., 9 anos)
“Gostei muito desta tarefa. Foi muito interessante.” (A.M., 11 anos)		“Relembrei a classificação dos animais quanto à alimentação.” (A.M., 11 anos)

Tabela 10: Particularidades da atividade Stop dos animais

Em relação ao envolvimento que a turma demonstrou com esta tarefa, considero que, de um modo geral, todos os alunos se mostraram interessados e com vontade em participar, sendo isto notável pela quantidade de alunos que escolheram esta tarefa para realizar no tempo de estudo autónomo. Ressalve-se ainda que a maioria dos alunos, quando confrontados com a pergunta de o que acharam desta atividade e porquê, respondem que gostaram muito de realizar esta tarefa por ser um jogo e porque “(...) aprendi mais coisas sobre os animais.” (B.R., 9 anos) Assim, mais uma vez é-nos possível constatar que a natureza da tarefa leva a que os alunos adiram mais.

No que diz respeito às dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização desta atividade, a maioria afirmou não ter sentido dificuldades, porém os que mencionaram dificuldades foram explícitos, referindo as características onde sentiam mais dúvidas, reconhecendo assim as suas dificuldades: “Eu não distingo bem os vertebrados dos invertebrados, mas agora já sei.” (P.R., 9 anos)

No que concerne às aprendizagens efetivas nesta atividade de jogo, os alunos revelaram aperceber-se da importância do silêncio na sala de aula para o sucesso desta atividade, uma vez que se mantiveram sempre atentos para conseguirem ouvir as letras e, de seguida, selecionarem um animal e responderem às suas características.

Relativamente aos objetivos enunciados, estes foram alcançados sem a existência de dificuldades maiores. Por conseguinte, esta atividade de jogo apresentada permitiu que grande parte da turma consolidasse os conhecimentos previamente adquiridos, se emancipasse na partilha de ideias, na participação ativa na aula, no respeito pelo outro, entre outros aspetos relevantes.

Atividade 2: Os Sistemas do corpo humano

Em relação aos objetivos propostos com esta atividade, estes foram essencialmente os seguintes: reconhecer os sistemas que formam o organismo humano e identificar os diversos órgãos presentes no corpo humano, associando-os ao sistema/aparelho correto.

Tal como outras atividades de jogo já apresentadas e analisadas, esta atividade denominada por “Os Sistemas do corpo humano” surgiu após eu e a minha colega de estágio constarmos algumas dificuldades dos alunos neste conteúdo de Estudo do Meio.

No que diz respeito à metodologia, esta tarefa teve uma metodologia mista, visto que foi realizada na sua maioria a pares, porém existiram alunos a realizar individualmente. Esta atividade de jogo encontrava-se disponível na Área de Estudo Autónomo e os alunos realizavam-na consoante a sua preferência, tendo existido cinco a escolher esta tarefa. É de salientar que acredito que se esta atividade tivesse estado disponibilizada na área mais tempo, teriam existido mais alunos a optar por realizá-la.

Relativamente ao modo como esta atividade foi implementada, importa salientar que antes da atividade ser colocada na área mencionada anteriormente, fora apresentada à turma o modo como se deveria jogar, bem como as regras desta atividade de jogo. Fora então explicado aos alunos que tinham uma bolsa com pequenos cartões e que cada um deles tinha escrito um órgão do corpo humano e que numa bolsa maior tinham também as imagens dos diversos sistemas do corpo humano. O jogo consistia na colocação dos órgãos, no sítio correto de cada sistema.

Em relação às regras desta atividade de jogo, estas foram:

- Os jogadores só podem escolher um órgão para cada seta de cada sistema, podendo alterar esta resposta, trocando o cartão, caso redefinisse a sua opinião para outra hipótese;
- Após a colocação de todos os órgãos nos diversos sistemas, o jogador deve chamar um dos docentes;
- O docente fica responsável por informar se as respostas estão certas ou erradas;
- Se o jogador errar, tem a hipótese de alterar a sua resposta, com a finalidade de perceber o erro.

Analisemos, agora, a adesão dos alunos a esta atividade de jogo.

Adesão/Envolvimento		
Gostaram: 100%		
Não gostaram: 0%		
Natureza da Tarefa	“Gostei por ser um jogo para mexer nas coisas.” (J.A., 9 anos)	“Porque foi divertido jogar.” (M.S., 8 anos)
Aprendizagens efetuadas	“Relembrei alguns órgãos que não me lembrava onde eram.” (I.B., 9 anos)	
Dificuldades sentidas		

Tabela 11: Adesão dos alunos à atividade Os Sistemas do corpo humano

Passemos então à Tabela 12, onde nos é possível observar as opiniões de alguns alunos, referentes a esta atividade.

Adesão/Envolvimento	Dificuldades	Aprendizagens
“Eu gostei, porque é bom para aprender.” (C.L., 9 anos)	“Eu tenho dificuldades em alguns às vezes, mas foi bom.” (C.L., 9 anos)	“Normalmente eu tenho dificuldades nesta matéria e neste jogo não tive.” (C.L., 9 anos)
“Gostei, foi divertido jogar.” (M.S., 8 anos)	“Havia 2 peças que eu já não sabia... do sistema excretor. Então fiquei baralhada.” (M.S., 8 anos)	“Ajudou-me a aprender melhor, porque ajudou-me a pensar e é mais fácil pensar porque temos a imagem.” (M.S., 8 anos)
“Gostei muito, porque é diferente. É um jogo e que se mexe.” (I.B., 9 anos)		“Relembrei alguns órgãos que não me lembrava onde eram.” (I.B., 9 anos)
“Eu gostei porque normalmente não trabalhamos assim.” (T.C., 9 anos)		“Fez-me lembrar dos sistemas, havia dois que já não me lembrava e agora já sei.” (T.C., 9 anos)

Tabela 12: Particularidades da atividade Sistemas do corpo humano

Com base na tabela 11, mais especificamente no que concerne ao envolvimento que os alunos demonstraram, julgo que todos os alunos que realizaram esta atividade de jogo, mantiveram um grande interesse em participar. É ainda de salientar o facto dos alunos que não jogaram, terem questionando os seus colegas sobre se estes tinham gostado daquele jogo e se “Conseguiste aprender os sistemas?” (L.L., 9 anos)

Em relação ao parâmetro “Dificuldades”, existiu uma minoria de alunos que demonstraram sentir pequenas dificuldades, tal como é possível constatar quando a aluna C.L. (9 anos) afirma que “Eu tenho dificuldades em alguns às vezes (...)”, porém a mesma aluna confirma que “neste jogo não tive.” (C.L., 9 anos)

Relativamente às aprendizagens, os alunos fizeram referência ao facto desta atividade lhes ter permitido que se relembrassem deste conteúdo de estudo do meio, como é possível confirmar com estas duas afirmações: “Fez-me lembrar dos sistemas, havia dois que já não me lembrava e agora já sei.” (T.C., 9 anos) e “Relembrei alguns órgãos que não me lembrava onde eram.” (I.B., 9 anos)

Posto isto, considero que esta foi outra atividade que possibilitou aos alunos o desenvolvimento dos seus conhecimentos, tendo facilitado imenso a sua aprendizagem do conteúdo dos sistemas do corpo humano.



Figura 12: Concretização da atividade Sistemas do corpo humano

5. Considerações finais

No último capítulo deste relatório de investigação, procurei fazer um balanço acerca de todo o trabalho de investigação efetuado, refletindo sobre a importância no que respeita ao envolvimento e aprendizagens dos alunos e o contributo que este teve para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Procurei igualmente encontrar respostas para as questões formuladas e que guiaram este trabalho de investigação, tendo em consideração todos os dados recolhidos e descritos anteriormente.

Relativamente à questão: “Será que as atividades lúdicas proporcionam um maior envolvimento dos alunos nas tarefas escolares?”

Tendo em consideração os dados obtidos posso afirmar que este tipo de atividades proporcionam um maior envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, tal como foi possível constatar em diversas falas dos alunos, que, a título de exemplo, justificaram o gostar destas atividades porque se envolveram nelas devido à sua natureza lúdica: “porque é interessante ter um jogo, fazer um jogo para além de fichas.” (M.M., 9 anos).

O lúdico é, sem dúvida, uma estratégia que não deve faltar nas salas de aula, uma vez que o caráter motivacional deste tipo de atividades leva o aluno a envolver-se de um modo espontâneo na tarefa, considerando-a como uma tarefa que gosta e que lhe dá prazer fazer, extraindo assim significado, que acaba por se traduzir em aprendizagens significativas. Este último aspeto é comprovado, por exemplo, quando a aluna C.L. (8 anos) refere que esta forma de trabalhar a ajudou “a pensar e é mais fácil pensar porque temos a imagem”.

No que diz respeito à questão: “Será que este tipo de atividades facilitam a compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos trabalhados nessas tarefas?”

Apesar de ter constatado que nem sempre é possível seguir um caminho lúdico, devido à extensão e exigência dos programas, acredito que as atividades lúdicas possibilitam uma maior compreensão, por parte dos alunos, seja de que conteúdo for. Isto foi-me possível constatar quando abordei, nas atividades de jogo, vários conteúdos das várias áreas curriculares existentes no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Foram vários os alunos entrevistados que referiram que as atividades de jogo desenvolvidas os ajudaram a relembrar matéria e a entender melhor novos conteúdos, tal como me referiu a aluna M.S. (8 anos): “é um jogo de adivinhas, tentar adivinhar onde estão os números... E assim tu vais aprender mais.”

Em resposta à questão principal: “Será que as atividades lúdicas contribuem para uma maior aprendizagem dos alunos?”

Posso concluir que as atividades lúdicas, ou atividades de jogo como designei no decorrer deste relatório, contribuem para que exista uma maior aprendizagem dos alunos. Tendo em conta as evidências, sinto-me segura ao afirmar que este método de ensino é um fator crucial na educação, em termos motivacionais, que possibilita a aquisição de aprendizagens com significado para as crianças, tal como é possível demonstrar através das seguintes transcrições: “É um jogo, mas ao mesmo tempo tu consegues aprender.” (V.M., 8 anos); “Ajudou-me a conseguir pensar mais rápido e a conhecer os números romanos.” (P.R., 9 anos); “Com este jogo eu aprendi mais uma coisa que não sabia, isso ajudou muito para aprender essas coisas.” (V.B., 9 anos).

Considero que esta é uma forma diferente de aprender, principalmente por despertar, nos alunos, o desejo de aprender. Ao planearmos e elaborarmos atividades de caráter lúdico, estamos a criar este desejo que, segundo Pennac (1993), citado por Viana e Teixeira (2002), é fulcral dar às crianças. Também na perspetiva de Moyles (2007), citado por Costa (2014, p.133), “devemos ter espírito aberto ao lúdico, para reconhecer a sua importância.”

Este aspeto foi demonstrado quando alguns alunos confessaram: “Gostei porque eu aprendi e joguei ao mesmo tempo e isso fez-me ter interesse em aprender a matéria.” (J.A., 9 anos); “Nas outras atividades não se joga e assim eu joguei e pude aprender várias coisas.” (B.R., 9 anos); “É mais fácil aprender quando jogo.” (A.M., 11 anos).

No que diz respeito a um balanço desta investigação, importa realçar que o surgimento deste tema decorreu durante um período de estágio, constatado o entusiasmo dos alunos aquando da implementação de atividades lúdicas. Assim, considerei este tema como uma área de bastante interesse para a educação. Tal como afirmam Salomão e Martini (2007):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde mental e física.
(p. 04)

A riqueza desta estratégia de ensino, tal como é possível constatar ao longo do presente relatório, passa essencialmente pelo facto de que o uso de atividades lúdicas não se restringe a apenas uma área curricular, mas pelo contrário é possível estender este tipo de atividades a todas as áreas curriculares.

É ainda importante refletir que as atividades lúdicas facilitam o desenvolvimento, a aquisição e consolidação de novas competências e de novos conhecimentos, bem como a promoção de atitudes e interações, independentemente do nível de ensino. Para além disto, este tipo de atividade permite ao docente identificar dificuldades dos seus alunos, o que lhe possibilita agir sobre essas mesmas dificuldades no momento que estas surgem, para além de manter os alunos interessados e comprometidos no trabalho.

Outro aspeto acerca destas atividades que considero importante de referir passa pelo facto de estas permitirem ao docente adotar uma diferenciação pedagógica, pois é possível adaptar as atividades de jogo a cada um dos seus alunos, tendo em conta as suas diferenças e necessidades individuais, de modo a permitir que cada aluno atinga os objetivos estabelecidos.

Porém, no decorrer deste estudo, deparei-me com uma grande limitação, sendo esta a falta de tempo, uma vez que decorreu em contexto de estágio e este estava limitado a um espaço de tempo curto. Assim, considero que se tivesse à minha disponibilidade mais tempo, teria enriquecido as minhas ideias, tornando-as mais ricas, acerca desta abordagem de ensino/aprendizagem.

Finalmente, com este projeto de investigação pude constatar que esta forma de trabalhar exige uma conceção e planificação de tarefas centradas sobre o conteúdo a ser trabalhado, onde se criem igualmente desafios individuais, bem como coletivos.

Tal como referem Viana e Silva (2000) “(...) é reflectindo sobre a própria experiência que se atinge um melhor e maior profissionalismo.” (p. 177) Isto permite-me afirmar que este processo de formação não está terminado, pois este é um longo e contínuo processo que apenas está a começar. Contudo, apesar das limitações, este trabalho contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que me permitiu alargar o meu repertório de atividades para trabalhar as diversas áreas curriculares de uma forma alternativa.

Referências

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. (J. Malaca Casteleiro, coordenador). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA editores.
- Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar*. Ediciones Mantial.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, L. (2010). *O Jogo como recurso de aprendizagem*. Revista Psicopedagogia, Vol.27, Nº83, São Paulo.
- Alves, R. (1987). *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ªEdição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Baranita, I. M. C. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Dissertação de mestrado: Escola Superior de Almeida Garrett.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. 2ªEdição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borin, J. (1996). *Jogos e Resolução de Problemas: Uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-USP.

- Brenelli, R. P. (2002). Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In: SISTO, F.F. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2.^aEdição. Petrópolis.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Callois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução: José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola. Santarém: Edições Cosmos.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Château, J. (1975). *A criança e o Jogo*. Coimbra Atlântida Editora.
- Constante, A. & Vasconcelos, C. (2010). Atividades lúdico-práticas no ensino da Geologia: complemento motivacional para a aprendizagem. *Terra e Didática*, 6(2).
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007). Estudos e Pesquisas em Psicologia 7. *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. N°1. Rio de Janeiro: UERJ.
- Costa, O. V. C. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em Educação: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, J. L. A. (2012). *A aplicação do jogo didático nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia: Faculdade de Letras do Porto.

- Cunha, N. H. S. (2001). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 3ª Edição. São Paulo: Vetor.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 4(1), 107-112.
- Dias, C., Pinto, E., Pinto, M., Ferreira, P. & Silva, L. (2008). Métodos de Investigação em Educação – Inquérito por Questionário.
- Dohme, V. (2003). Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes.
- Fonseca, A. (2012). *Potencialidades da atividade lúdica na educação pré-escolar e no ensino básico*. Universidade dos Açores. Relatório de Estágio. Ponta Delgada.
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese de Doutorado. Campinas, SP. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Grando, R. C. (2004). *O jogo e a matemática no contexto de sala de aula*. São Paulo: Paulus.
- Hakkarainen, P. (2009). O valor do jogo será realmente compreendido? *Revista Noesis*, N°77: *Redescobrir Vigotsky*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Huizinga, J. (2001). *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Machado, N. J. (1995). *Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins*. São Paulo: Cortez.

- Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R., & Roldão, M. D. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miel, A. (1976). *Criatividade no Ensino*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Difusão Cultural.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Comunicação apresentada no Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa, Atas CIAIQ2017.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mota, P. (2009). *Jogos no ensino da Matemática*. Dissertação de Mestrado: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Nogueira, , C. M. I. (2005). Tendências Em Educação Matemática Escolar: Das Relações Aluno-Professor E O Saber Matemático. In: Andrade, D.; Nogueira, C. M. I. (Org). *Educação Matemática E As Operações Fundamentais*. Maringá: EDUEM.
- Oers, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. Revista Noesis, nº77. P. Moss, Edição) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Pacagnam, L. (2013). *O jogo como estimulação para o desenvolvimento da criança na educação infantil*. Monografia de especialização: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

- Pato, M. H. (1997). Trabalho de Grupo no Ensino Básico. *Guia prático para professores*. 2ªEdição. Lisboa: Texto Editora.
- Paula, J. (1996). *Refletindo sobre o jogo*. Revista Motriz, Vol.2, Nº2.
- Pessanha, A. M. (2001). *Atividades Lúdica Associada à Literacia*. Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ªEdição. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: Instituto Nacional do Livro.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Simbolo na criança*. Editora: Livros Técnicos e Científicos.
- Ponte, J. P. (2002). Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*.
- Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. (pp 209-232). Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Ritzmann, C. D. S. (2009). *O Jogo na atividade de ensino*. Dissertação de Mestrado: São Paulo.
- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. D. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. 2ªEdição. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Salomão, H. & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*.

- Sant'ana, A. & Nascimento, P. R. (2011). *A história do lúdico na educação*. Revemat.
- Santos, M. E. (2011). *Brincar, jogar e aprender*. Revista Noesis, nº84. Lisboa: Teresa Fonseca.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Viamote, A. J. & Moura, P. C. (2012). *Jogos matemáticos como recurso didáctico*. Universidade Portucalense.
- Viana, F. & Teixeira M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, I. C. & Silva, A.M. (2000). Trabalho por projecto e valorização profissional na prática e na formação docente. Pacheco, J. A., Morgado, J. C. e Viana, I. C. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. (pp. 169-180). Minho: Centro de Estudos em educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da mente*. Editora: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Apêndices

Apêndice 1: Guião de Entrevista sobre aspetos das atividades desenvolvidas

Perguntas do Entrevistador
1. O que achaste desta tarefa? Gostaste? ... Não gostaste?
1.1. Porquê?
2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?
2.1. Porquê?
3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumavas fazer?
3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?
4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?
4.1. Porquê?
5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

Apêndice 2: Respostas dos alunos sobre aspetos das atividades desenvolvidas

Atividade “Kahoot dos Determinantes Possessivos”

Aluno: B. T. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque foi diferente e eu nunca tinha feito um jogo assim.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não, só em algumas perguntas é que fiquei confusa... No masculino e feminino.”

2.1. Porquê?

“Não sabia qual era a resposta.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“Porque é um jogo que temos de levantar as figuras geométricas no tempo que está no computador.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Sim. É diferente porque todos tiveram de levantar a figura no ar... tinha tempo.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Porque errei no jogo e vocês explicaram o porquê de estar errado. Consegui perceber melhor quais são os determinantes possessivos.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: S.G. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei muito.”

1.1. Porquê?

“Foi uma tarefa diferente das outras todas.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

“Foi fácil.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumamos fazer?

“As outras tarefas são de escrever e esta não. E esta foi com figuras geométricas.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Vimos pelo computador e as tarefas que costumamos fazer é no caderno.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim. Aprendi a jogar porque temos de levantar as figuras geométricas no tempo que está no computador.”

4.1. Porquê?

“Porque houve uma matéria nova e isto ajudou-me a perceber.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: H.F. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque quase nunca fazemos jogos assim, temos sempre a aprender matéria... Assim também aprendemos, mas quase nunca é assim em jogo.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“As outras são nos cadernos e tens de escrever, esta temos de dar respostas, mas de maneira diferente, que foi levantar a forma geométrica e cor certa.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Responder com formas geométricas e com cores e é no computador.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim, um pouco. Eu agora já sei melhor os determinantes e também por causa de ser feminino ou masculino. Ah, e também deu para perceber o que é singular e plural.”

4.1. Porquê?

“Porque tavam a dizer a matéria nova que aprendemos.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: C.L. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu gostei muito.”

1.1. Porquê?

“Porque foi divertido.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não tive quase nenhuma dificuldade.”

2.1. Porquê?

“Porque percebi o jogo e também a matéria.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É que nunca fiz assim, onde tínhamos que levantar os símbolos.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Normalmente nós escrevemos, em vez de fazer jogos. Não fazemos muitas vezes jogos, fazemos mais fichas.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim. Aprendi que meu, minha e seu são determinantes possessivos e que aparecem sempre antes do nome.”

4.1. Porquê?

“Porque... Não sei bem. Por ser um jogo se calhar.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Atividade “Gramática”

Aluno: L.C. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque é divertido e ajuda-te a lembrar da matéria.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Em algumas.”

2.1. Porquê?

“Porque já não me lembrava de algumas coisas.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“É fácil e difícil.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Tem mais perguntas, tem coisas que já demos.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim, o jogo ajudou-me a aprender melhor.”

4.1. Porquê?

“Porque algumas coisas eu já não me lembrava e assim lembrei-me.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Eu acho que sim.”

Aluno: L.L. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Sim, gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque é giro jogar, é fixe e também aprendo mais os adjetivos, verbos, pronome pessoal e outras coisas.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não tive dificuldades, só numa. Mas pedi ajuda à C.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“Normalmente nós escrevemos, este jogo é divertido.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Esta é um jogo e é diferente.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Por exemplo... se a pessoa tiver dificuldades a saber os verbos... é só rodear a palavra e aprende-se um bocadinho melhor.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: M.M. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Sim... gostei muito.”

1.1. Porquê?

“É criativo ter um jogo, fazer um jogo para além de fichas.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É diferente porque é um jogo. Aprendemos de outra maneira.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Esta é um jogo e é diferente por isso, pela maneira dela ser.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim, ajudou a aprender.”

4.1. Porquê?

“Ajuda-me a lembrar alguma matéria.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim, claro.”

Aluno: J.A. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei muito.”

1.1. Porquê?

“Porque foi muito original fazer isso.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não tive dificuldades, achei que foi muito divertido.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É um jogo e também usámos cartões que vocês fizeram.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Tivemos de rodear, isso foi muito diferente.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Aprendi melhor sim.”

4.1. Porquê?

“Porque nem sempre trabalhamos assim e assim aprendemos um bocadinho mais.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Atividade “Bingo da Numeração Romana”

Aluno: M.S. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque foi divertido e gostei de aprender os números romanos.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Sim, no número 119... Eu pensava que era 211, confundi-me.”

2.1. Porquê?

“Porque eu baralhei-me com os números.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É um jogo, mas ao mesmo tempo tu consegues aprender.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Uma característica é porque é um jogo que nós não costumamos fazer dentro da sala. E outra é que também é um jogo de adivinhas, tentar adivinhar onde estão os números... E assim tu vais aprender mais.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Porque ajudou-me a conseguir pensar mais rápido e a conhecer os números romanos.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Mais ou menos, porque metade das coisas eu sabia.”

Aluno: V.B. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei...”

1.1. Porquê?

“Porque já vi uns vídeos sobre o bingo e isso é muito divertido.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não, acho que não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“Porque esses símbolos romanos tínhamos aprendido ontem e hoje e as outras não são desse jeito.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Sim. Tu tens de colocar os números em cima dos outros.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Porque eu aprendi mais uma coisa que não sabia, isso ajudou muito para aprender essas coisas. Aprendi a ouvir bem os símbolos romanos para não me esquecer e depois procurar no cartão.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: I.B. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu gostei.”

1.1. Porquê?

“Eu já gosto de bingo e este foi muito divertido e bom.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Sim, tive algumas.”

2.1. Porquê?

“Porque eu não consegui decorar muito bem os números romanos.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“Foi um jogo, só que sobre uma matéria.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Eu nunca fiz um trabalho manual que ao mesmo tempo fosse um jogo verdadeiro. E deu para aprender isto.” (referindo-se à numeração romana)

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Aprendi melhor com o jogo, sim.”

4.1. Porquê?

“Porque consegui decorar mais alguns números.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Acho que sim.”

Aluno: L.L. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Sim, gostei muito do jogo”

1.1. Porquê?

“Porque achei muito divertido jogar e ajudou-me a aprender.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“Jogar. Nas outras não se joga. Este tinha peças.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“É muito diferente.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Muito.”

4.1. Porquê?

“Porque ajudou-me a conseguir pensar mais rápido e a conhecer os números romanos.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim, como em todas as outras.”

Atividade “Circuito da matemática”

Aluno: M.S. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Sim, eu gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque foi uma tarefa que tens de pensar rápido, em tempo, e divertiste-te muito ao mesmo tempo.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não foi dificuldade, fiquei só nervosa...”

2.1. Porquê?

“Por causa do tempo.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“É um jogo, lá fora, ao ar livre e muito interativo.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Estarmos ao ar livre, corremos, fazemos matemática ao mesmo tempo.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Porque este jogo ensinou-me a aprender rápido e também aprendi a trabalhar em conjunto.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim, eu gostei e fiquei muito interessada nesta tarefa... É uma tarefa divertida também.”

Aluno: J.A. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Sim, gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque tavamos sempre nervosos, de vez em quando não sabíamos e ajudávamos-mos uns aos outros... Mas mesmo assim foi divertido.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Senti um pouco, mas com todos a ajudar não tive muitas.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“Foram sempre várias coisas seguidas e diferentes e assim é divertido, mas também aprendemos.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Foi lá fora, é diferente e foi tarefas seguidas.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim, ajudou-me a aprender melhor”

4.1. Porquê?

“Porque assim tamos todos unidos e aprendemos mais, todos juntos. Assim todos podemos aprender.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim, tive bastante interesse.”

Aluno: B.T. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei muito.”

1.1. Porquê?

“Foram sempre várias coisas seguidas e diferentes e assim é divertido, mas também aprendemos.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não tive nenhuma dificuldade.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“Ser fora da sala é diferente das outras todas. E porque foi um jogo.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Por ser um jogo lá fora.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim, aprendi melhor com este jogo.”

4.1. Porquê?

“Fez-me conseguir fazer as contas mais rápido e relembrar os números por ordens e por classes.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Muito.”

Aluno: S.A. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu achei que esta tarefa foi engraçada, por isso gostei.”

1.1. Porquê?

“Foi um jogo lá fora, ao ar livre, corremos, e fizemos matemática ao mesmo tempo.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Acho que não...”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“Ser um jogo e ser feito fora da sala.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Não sei...”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“O jogo lembrou-me os símbolos romanos e também consegui fazer as contas de multiplicar que antes não conseguia... Ah, e consegui resolver problemas rápido.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Atividade “Stop dos Animais”

Aluno: P.R. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque é um jogo e eu gosto de jogar em grupo, com várias pessoas.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Um bocadinho.”

2.1. Porquê?

“Porque eu não distingo bem os vertebrados dos invertebrados, mas agora já sei.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“É um jogo... de concentração.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“É um jogo...”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Ajudou-me a aprender porque eu consegui distinguir os vertebrados dos invertebrados... e os mamíferos.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: B.R. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei muito.”

1.1. Porquê?

“Porque aprendi mais coisas sobre os animais.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“É um jogo.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Por ser um jogo já é diferente.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Aprendi mais sobre os animais.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: L.S. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei.”

1.1. Porquê?

“Foi um jogo divertido e dá sempre para aprender mais coisas.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Algumas.”

2.1. Porquê?

“Já não sabia bem o que comiam os herbívoros e os omnívoros.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É um jogo... e ensina mais.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Ser um jogo e não uma ficha.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Relembrei coisas que já não sabia sobre os animais, as suas características.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: A.M. (11 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei muito desta tarefa.”

1.1. Porquê?

“Foi muito interessante.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É uma folha onde escrevemos coisas sobre os animais.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Não tem perguntas. Só tem os temas.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Relembrei a classificação dos animais quanto à alimentação.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Atividade “Os Sistemas do corpo humano”

Aluno: C.L. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque é bom para aprender.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Eu tenho dificuldades em alguns às vezes, mas foi bom.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“Normalmente não trabalhamos assim.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“É diferente... é um jogo e que se mexe.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Porque normalmente tenho dificuldades e neste jogo não tive.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”

Aluno: M.S. (8 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei.”

1.1. Porquê?

“Porque foi divertido jogar.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Sim.”

2.1. Porquê?

“Porque havia 2 peças que eu já não sabia... do sistema excretor. Então fiquei baralhada.”

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumas fazer?

“É um jogo que podes fazer individual e também a pares.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“É um jogo de pôr “peças”.”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Ajudou-me a aprender melhor, porque ajudou-me a pensar e é mais fácil pensar porque temos a imagem.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Empenhei-me muito.”

Aluno: I.B. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Gostei muito”

1.1. Porquê?

“Porque é diferente. É um jogo e que se mexe.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“É um jogo.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Podemos fazer sozinhos ou com algum colega, mexemos em peças...”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Relembrei alguns órgãos que não me lembrava onde eram.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim, muito.”

Aluno: T.C. (9 anos)

1. O que achaste desta tarefa? Gostaste?... Não gostaste?

“Eu gostei”

1.1. Porquê?

“Porque normalmente não trabalhamos assim.”

2. Sentiste dificuldade na realização desta tarefa?

“Eu acho que não.”

2.1. Porquê?

Não aplicável

3. No que é que esta tarefa se distingue das outras que costumás fazer?

“Não é uma ficha... é um jogo.”

3.1. És capaz de dizer características desta tarefa que são diferentes das outras tarefas que normalmente fazes?

“Tem peças, é um jogo, relembramos matéria...”

4. Esta forma de trabalhar ajudou-te a aprender melhor?

“Sim.”

4.1. Porquê?

“Fez-me lembrar dos sistemas, havia dois que já não me lembrava e agora já sei.”

5. Empenhaste-te na realização desta tarefa?

“Sim.”